



Les modes de production des inégalités, les cultures scolaires et les expériences des élèves : une comparaison des systèmes éducatifs français et chilien

Johana Contreras

► To cite this version:

Johana Contreras. Les modes de production des inégalités, les cultures scolaires et les expériences des élèves : une comparaison des systèmes éducatifs français et chilien. Sociologie. Université de Bordeaux, 2014. Français. NNT : 2014BORD0328 . tel-01152627

HAL Id: tel-01152627

<https://theses.hal.science/tel-01152627>

Submitted on 18 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE : Sociétés, politique, santé publique

SPÉCIALITÉ : Sociologie

Par Johana CONTRERAS

**LES MODES DE PRODUCTION DES INÉGALITÉS, LES
CULTURES SCOLAIRES ET LES EXPÉRIENCES DES
ÉLÈVES**
Une comparaison des systèmes éducatifs français et chilien

Sous la direction de François DUBET

Soutenance, le 13 novembre 2014

Membres du jury :

Mme. Anne BARRERE, professeure, Université Paris Descartes : Présidente
M. Juan GARCIA-HUIDOBRO, professeur, Université Alberto Hurtado du Chili : Rapporteur
M. Danilo MARTUCCELLI, professeur, Université Paris Descartes : Rapporteur
M. Pierre MERLE, professeur, ESPE de Bretagne : Examineur
M. François DUBET, professeur émérite, Université de Bordeaux : Directeur de thèse

Les modes de production des inégalités, les cultures scolaires et les expériences des élèves : une comparaison des systèmes éducatifs français et chilien.

Cette recherche porte sur les inégalités sociales dans les systèmes éducatifs français et chilien. À la différence de l'abondante littérature sur ce sujet dans la sociologie de l'éducation et dans d'autres disciplines, ce travail ne vise ni à expliquer les inégalités ni à comparer leur ampleur. À partir d'une approche compréhensive basée sur la sociologie de l'expérience, nous étudions le lien entre les modes de production des inégalités au sein de chaque système éducatif et les expériences des élèves. Cette question est appréhendée à partir d'une comparaison qualitative consistant en un examen de la législation, des études empiriques et des statistiques décrivant chaque modèle d'une part, et en une enquête de terrain auprès des enseignants et des élèves d'autre part. Des entretiens semi-directifs ont été effectués dans quatre lycées de chaque pays incluant 119 personnes (79 élèves et 40 professeurs). Ces deux systèmes se rapprochent de deux figures idéal-typiques de production des inégalités : le mode socio-économique au Chili et le mode scolaire-culturel en France. Ces modes de production façonnent les expériences scolaires en termes de leur contenu et de leur distribution. Au Chili, les expériences des lycéens reflètent les inégalités socio-économiques, se traduisant par des sentiments de macro-injustice ; en France les expériences se configurent autour des inégalités proprement scolaires avec une prééminence des sentiments de micro-injustice. Enfin, la culture scolaire nationale agit sur ce rapport entre les modes de production et les expériences ; au Chili elle atténue la critique de l'injustice de l'École alors qu'en France, elle l'exacerbe.

Mots clés : Inégalités à l'école, expérience scolaire, culture scolaire, comparaison des systèmes éducatifs, sentiments d'injustice à l'école.

Inequalities Mode of Production, School Cultures and Student Experiences: a Comparison of the French and Chilean Educational Systems

The present research examines social inequalities in French and Chilean education systems. Diverging from the abundant literature on this subject in the sociology of education and other disciplines, the goal of this research was to neither explain the inequalities nor compare their extent. Instead, we took a comprehensive approach based on the sociology of experience, to study the relation between the forms of inequality production in each education system and students' experience of it. This issue was investigated through a qualitative comparison of the two education systems, in which we examined on the one hand, the legislation, the empirical studies and the statistics of each national model and on the other hand, a field study with teachers and students. The latter consisted of 119 semi-directive interviews (79 students and 40 teachers) in four high schools in each country. The two systems approximate two ideal-types of inequality production: the social-economic mode in Chile and the educational-cultural mode in France. These modes of production shape both the content and the distribution of the schooling experience. In Chile, the students' experience reflects social-economic inequalities translated into feelings of macro-injustice; in France, experiences are formed by inequalities in the schooling process with a preeminence of feelings of micro-injustice. Finally, national schooling cultures act upon the relationship between the forms of inequality production and the experiences: In Chile, it attenuates the criticism of injustice toward school, while in France it is exacerbated.

Keywords : Educational Inequalities, Schooling Experience, School Cultures, Comparison of The Education Systems, Injustice Feelings

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas été possible sans le financement de la bourse Master 2 Recherche et Doctorat octroyée par L'Ambassade de France au Chili et la Commission nationale de recherche scientifique et technologique du Chili (CONICYT), *via* son Programme « Capital humain avancé ». Je tiens donc à remercier en premier lieu ces institutions.

Je remercie François DUBET, tout d'abord, pour avoir accepté mon projet de master qui m'a permis d'entamer cette « expérience », à la fois académique et humaine, de faire mes études dans un pays étranger. Ensuite, je lui suis très reconnaissante de la façon dont il a conduit cette thèse, de son apport intellectuel, toujours précieux et enrichissant, tout comme de son soutien moral, sa disponibilité et sa patience !

Mes remerciements s'adressent également aux lycéens et aux enseignants qui ont eu la gentillesse de m'accorder un peu de temps et de confiance pour me narrer leur histoire. De la même manière, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible mon accès aux établissements et le déroulement de l'enquête. J'exprime aussi toute ma reconnaissance aux personnes que j'ai rencontrées au département de sociologie de Bordeaux, lesquelles ont rendu mon séjour intellectuellement et socialement prospère. Je remercie en particulier ceux qui sont devenus mes amis et qui me font appréhender mon départ au Chili.

Je remercie aussi tous ceux qui d'une manière ou d'une autre ont contribué à la réalisation de cette thèse. Je pense aux personnes qui ont fait des relectures ou m'ont apporté une aide spécifique, que ce soit une traduction, un conseil, une correction... Je remercie en particulier Annie, Estelle, Nicolas, Marilyne, Laetitia, Christiane, Carolina, Pauly, Éric, Sylvette. Un grand merci à mes amis chiliens et français pour leur soutien inconditionnel. Un grand merci à mes beaux-parents qui ont été ma seconde famille en France. Un grand merci à toute ma famille, à mes parents, à Wilma, à Camy, qui m'ont encouragée même si cela impliquait une longue et douloureuse séparation.

Enfin, le mot MERCI, même en majuscule, me semble limité pour exprimer tout ce que je dois à Fred, mon époux. J'ai réfléchi sérieusement à lui proposer d'être co-auteur, cependant, ce n'était légalement pas possible et cela n'aurait pas suffi non plus. Son aide ne s'est pas bornée au soutien émotionnel que tout conjoint est censé donner. Il est parti du Chili avec moi pour m'accompagner dans ce défi, il m'a appris le français, il a lu et corrigé chaque mot que j'ai écrit et prononcé, il m'a montré son pays, il m'a fait connaître sa culture... la liste est interminable. Comment pourrais-je le « remercier » de tout cela ? Le langage fait défaut. Je n'ai toujours pas trouvé la formule et, en attendant, je vais juste lui dédier tout ce travail, rien qu'à lui...

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE I.....	23
La Construction de l'école de masse au Chili et en France	23
Institutionnalisation et massification des systèmes éducatifs : un phénomène mondial.....	23
Vers l'institutionnalisation des systèmes éducatifs en France et au Chili.....	27
1) Le fondement de l'École française : de la Révolution à l'instauration de l'École républicaine	27
2) Le fondement de l'École chilienne : de l'Indépendance à l'obligation scolaire.....	32
Le XX ^e siècle et l'avènement des écoles de masse au Chili et en France.....	39
1) L'unification des réseaux scolaires et la massification en France	39
2) La naissance et la mort de l'État enseignant chilien au cours du XX ^e siècle.....	48
Deux histoires différentes convergeant vers un résultat similaire ?.....	60
CHAPITRE II.....	67
Le mode de production socioéconomique des inégalités au sein du système éducatif chilien	67
Le mode de production socio-économique au Chili : les caractéristiques institutionnelles.	68
1) Rôle subsidiaire de l'État : un libre choix des familles ou des établissements ?	69
2) Le financement et le poids du capital économique	74
3) Marchandisation du personnel enseignant : un cercle de segmentation socio-économique	81
Le mode de production socio-économique au Chili : Les caractéristiques fonctionnelles ..	87
1) La sélection horizontale par type d'institution et les inégalités socio-économiques ...	87
2) Les titres scolaires et les positions sociales dans le mode de production socio-économique	99
CHAPITRE III	111
Le mode de production scolaire-culturel des inégalités au sein du système éducatif français	111
Le mode de production scolaire-culturel en France : les caractéristiques institutionnelles	112
1) L'État d'abord : quelle est la place du libre choix d'établissement ?	112
2) Gratuité et action médiatisée du capital économique	118
3) Options, filières et élitisme républicain : sélection scolaire ou sociale ?.....	125
Le mode de production scolaire-culturel en France : les caractéristiques fonctionnelles ..	131
1) La sélection horizontale et verticale : l'influence médiatisée du milieu social	131
2) Le mode de production scolaire-culturel et l'emprise des diplômes	141
CHAPITRE IV	155
Les cultures scolaires : Entre le mode de production et l'expérience de l'inégalité	155
La culture scolaire comme <i>ethos</i> national	155

La conception de l'éducation et de l'élève	162
1) La formation des personnes au Chili	162
2) La formation des sujets de raison en France	167
Le savoir et la pédagogie privilégiés par les systèmes éducatifs	172
1) Le savoir pratique et l'évaluation « différenciée » au Chili.....	172
2) Le savoir « intellectuel » et la pédagogie rationnelle en France.....	177
Le métier de professeur et la nature de la relation pédagogique	182
1) Les professeurs chiliens : Une identité professionnelle multiple et une relation pédagogique fondée sur la sociabilité.	182
2) Les professeurs français : une identité professionnelle spécialisée et une relation pédagogique fondée sur la séparation des rôles	191
CHAPITRE V	205
Les établissements scolaires et les expériences de l'inégalité.....	205
L'épreuve de l'intégration : les systèmes scolaires et l'adhésion de l'acteur	205
L'intégration à l'école dans les lycées chiliens : une épreuve socialement inégale.....	214
1) La communauté religieuse	215
2) Le Lycée familial	221
3) Les lycées « refuge ».....	226
L'intégration à l'école dans les lycées français : une épreuve socialement et scolairement inégale	234
1) Le lycée performant	236
2) Les lycées de secteur : l'« impersonnelle personnalisation »	241
3) L'identification négative du lycée professionnel : « les zoologistes »	249
CHAPITRE VI	260
L'inscription des inégalités dans les parcours scolaires vécus.....	260
Le parcours scolaire comme opérateur des expériences de l'inégalité	261
Parcours socialement inégaux au Chili	266
1) Les parcours vécus des élèves favorisés : continuité et équilibre des trajectoires.....	267
2) Les parcours vécus des élèves défavorisés : instabilité, accidents biographiques et contraintes socio-économiques	273
3) Les parcours vécus des élèves de classe moyenne : un équilibre relatif des trajectoires	280
Parcours scolairement inégaux en France	285
1) Les parcours vécus des élèves « performants » : Stabilité, diversité de choix et ouverture.....	286
2) Trajectoires sinueuses et sentiment d'irréversibilité : les contraintes scolaires en France.....	293
3) Les élèves du « milieu » en France	301
CHAPITRE VII.....	313
L'anticipation de l'avenir et l'expérience présente	313

L'épreuve du projet d'avenir.....	315
Des logiques similaires à la base de la construction du projet au Chili et en France.....	320
Des logiques différentes dans la construction du projet au Chili et en France	329
1) Les rhétoriques de la subjectivation : l'aide à autrui et le souci de singularité.	329
2) Le processus décisionnel : l'emprise de l'argent au Chili, l'emprise scolaire en France	336
3) La conjoncture économique et les projets : la mobilité intergénérationnelle au Chili, l'insertion professionnelle en France.	345
Les inégalités devant le projet d'avenir.....	355
1) Le projet complet : le projet du « tout est possible » au Chili et d'« atteindre le sommet » en France.....	356
2) Le compromis entre logiques : le projet « incomplet » au Chili et en France	359
3) Le projet d'intégration socioprofessionnelle : ascension au Chili et insertion en France	361
4) Les « hors-projet » : les projets « sans école » et les « rêves ».....	363
CHAPITRE VIII	369
Les sentiments d'injustice des élèves français et chiliens.....	369
Ceux qui jugent et comment ils jugent la justice de l'École	370
La méritocratie à l'école comme principe de justice au Chili et en France	375
1) L'attribution interne des résultats scolaires	376
2) La justice de la réussite et de l'échec scolaires d'après les jugements des lycéens...	379
Les sentiments d'injustice des élèves chiliens : un modèle des macro-injustices.....	382
1) L'injustice des inégalités sociales à l'école	382
2) Les écoles des riches et des pauvres : une critique des inégalités à l'aune des rapports de classes	386
3) Le sentiment d'abandon de l'État et l'angoisse des privilégiés	388
4) Macro-injustices et action collective de transformation	392
Les sentiments d'injustice des élèves français : un modèle des micro-injustices	398
1) L'injustice des inégalités scolaires.....	398
2) L'École est un « moule » : une critique des inégalités à l'aune des rapports individu/système.....	401
3) La personnalité anti-école et le sentiment d'humiliation	404
4) L'action collective de résistance	408
CONCLUSION	420
BIBLIOGRAPHIE	431
ANNEXES	467
ANNEXE N°1	468
Méthodologie de recherche	468
ANNEXE N°2	502
Les systèmes éducatifs chilien et français	502

ANNEXE N°3	531
Grille d’entretien auprès des élèves	531
ANNEXE N°4	534
Grille d’entretien auprès des enseignants.....	534
ANNEXE N°5	537
Entretien élève chilien.....	537
ANNEXE N°6	553
Entretien élève français	553
Table des figures	579
Table des tableaux.....	580

INTRODUCTION

*Les grandes personnes aiment les chiffres. Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur l'essentiel. Elles ne vous disent jamais : « Quel est le son de sa voix ? Quels sont les jeux qu'il préfère ? Est-ce qu'il collectionne les papillons ? » Elles vous demandent : « Quel âge a-t-il ? Combien a-t-il de frères ? Combien pèse-t-il ? Combien gagne son père ? » Alors seulement elles croient le connaître
(Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince)*

Pendant longtemps la sociologie de l'éducation a été une discipline de « grandes personnes aimant les chiffres », en particulier lorsqu'il s'agissait de l'un de ses sujets de prédilection : les inégalités à l'école. La question se posait toujours en termes quantitatifs, du « combien gagne son père ? » jusqu'à « combien pèsent ses revenus sur la réussite scolaire ? » Cette prédominance du paradigme distributif – d'un questionnement cherchant à expliquer et à mesurer l'influence de l'origine sociale sur les résultats scolaires et l'impact de la réussite scolaire sur la position sociale (Lynch, 2000 ; Sadovnik, 2011) – a permis l'épanouissement de la discipline, débouchant sur un volume incommensurable de travaux théoriques et empiriques. Cependant, elle a aussi contribué à ériger une conception quantitative des inégalités comme l'unique définition possible ou, tout du moins, comme la plus prégnante. Les inégalités sont alors devenues l'objet de mesures de plus en plus précises, généralement en tant que variable dépendante découlant d'un éventail de facteurs ; davantage en tant qu'objet à expliquer que d'un phénomène à comprendre.

Cette conception des inégalités est toujours d'actualité et tout semble indiquer qu'elle se soit installée durablement, puisqu'elle ne satisfait pas seulement la tradition positiviste de ce champ de la connaissance ; elle est aussi fortement mobilisée par les gouvernements et, dans le contexte de la mondialisation, par un niveau supranational représenté par les agences internationales, telles que l'OCDE, l'Unesco¹, la Banque mondiale. Elle est ainsi soutenue par les enquêtes comparatives à grande échelle qui constituent à la fois une référence technique et une orientation pour la mise en place des politiques éducatives (Bray, 2010 ; Goldstein, 2004 ; Normand, 2005).

Nous ne tentons en aucun cas de remettre en cause les apports de ces études ni l'utilité des chiffres qui sont d'ailleurs systématiquement invoqués dans ce travail. Il s'agit simplement de se poser les questions qu'elles laissent souvent à la dérive. Et si les inégalités à l'école n'étaient pas réductibles à une variable quantitative ? Si les inégalités avaient un « caractère » particulier, des propriétés, des manifestations, des effets ? Si, en fonction de leur réalité qualitative, elles étaient susceptibles d'agir sur les acteurs, d'être des variables

¹ OCDE est le sigle de l'Organisation de coopération et de développement économiques.

indépendantes ? Et si au lieu de chercher à les expliquer nous nous proposons de les comprendre et d'appréhender leurs manières d'agir et leurs conséquences ? Et si, enfin, nous nous intéressons à la manière dont elles sont vécues, ressenties, acceptées ou contestées par ceux qui sont, en définitif, les destinataires de l'éducation scolaire ?

Concevoir les inégalités en tant que phénomène qualitatif ouvre ainsi des questions peu traitées par la sociologie, précisément en raison de son amour pour les chiffres. Voilà le défi que nous avons relevé : étudier ce sujet classique maintes fois étudié, mais sous un prisme nouveau et distinct. Par conséquent, cette étude ne cherche pas à expliquer les inégalités des systèmes éducatifs, un sujet déjà assez développé depuis les travaux pionniers des années 1960 jusqu'à nos jours. Elle ne consiste pas, en outre, à mesurer et à comparer l'*ampleur* de l'impact de l'origine sociale sur les performances scolaires, un thème aussi largement abordé à partir des méthodes de plus en plus sophistiquées. Ce travail ne tente pas de comparer les modes de régulation des systèmes éducatifs ou les politiques éducatives en vigueur. Cette recherche n'a pas l'ambition de déboucher sur des orientations politiques ou morales autour desquelles l'école serait plus juste ou équitable. Enfin, elle ne se circonscrit pas à une description de la subjectivité des élèves.

L'objet de notre étude se situe à l'intersection de ces phénomènes, entre les inégalités objectives et leur inscription subjective, entre les modes de régulation des systèmes éducatifs et le vécu des acteurs. La problématique de recherche porte ainsi sur les rapports entre ce que nous désignons « le mode de production des inégalités » des systèmes éducatifs et les expériences subjectives des élèves et a été abordée à travers la comparaison de deux systèmes éducatifs nationaux : les systèmes chilien et français. Partant du constat que les inégalités objectives ne sont pas une réalité unique et varient *qualitativement* d'un pays à l'autre (Dubet, Duru-Bellat et Vérerout, 2010 ; 2011 ; Dupriez et Dumay, 2005), nous postulons que la France et le Chili constituent deux systèmes éducatifs inéquitables qui, pourtant, le sont différemment. Cette configuration particulière – nationale dans cette étude – affecte la manière dont les inégalités s'inscrivent subjectivement. Les pages qui suivent seront consacrées à expliquer ces notions générales et leur étude par le biais de l'enquête comparative.

Les modes de production des inégalités des systèmes éducatifs

Dans ce travail, la notion de *modes de production des inégalités* caractérise la manière particulière dont un système éducatif gère les inégalités entre les élèves, son *autonomie relative* (Bourdieu et Passeron, 1970) à l'égard des rapports de pouvoir de la société. Ces modes varient suivant les contextes nationaux et les époques et seulement en ce sens la notion

de « mode de production » que nous employons peut se rapprocher du concept utilisé par Marx et Engels (1932/1976) pour faire référence aux manières différentes dont le travail et la production évoluent tout au long de l'histoire. Nous préférons le terme « production » à celui de « reproduction » pour mettre en avant la nature socio-historique de l'action de l'école sur les inégalités sociales en soulignant le fait que, même dans le cas hypothétique d'un système éducatif qui reproduirait parfaitement les inégalités sociales, il s'agirait d'une possibilité parmi d'autres, d'une action après tout parce qu'objet d'une construction historique de l'école dans une société donnée.

Les modes de production des inégalités constituent ainsi la manière dont le système éducatif gère les inégalités. Or de quelles inégalités s'agit-il ? La sociologie de l'éducation propose différents types d'inégalités : les inégalités de classe sociale, les inégalités ethniques ; les inégalités de genre ; les inégalités géographiques, *etc.* De plus, devant l'école ces inégalités peuvent être considérées en termes d'accès au système, de traitement au sein de l'institution et de résultats, ces derniers entendus eux-aussi de manières très diverses (Casassus, 2003 ; Duru-Bellat, 2002 ; Garcia-Huidobro, 2007a). En outre, suivant les objectifs à la base, il est possible de distinguer les inégalités des chances et les inégalités des places (Crahay, 2000 ; Dubet, 2010). Enfin, elles peuvent concerner les groupes sociaux (ethniques, classes, genre, *etc.*) ou les individus (Benadusi, 2001). Ainsi, dans le cadre d'une définition « objective » des inégalités le critère retenu relève d'un choix du chercheur. C'est pour cette raison que, malgré la centralité de ce sujet dans la sociologie de l'éducation, sa définition demeure imprécise. Suivant les objectifs attribués à l'école, les époques, les mesures, la posture idéologique de l'auteur, les inégalités acquièrent une signification différente étant en définitif, « l'objet d'une construction sociale » (Duru-Bellat, 2002, p. 7)².

Lorsque nous parlons de *modes de production des inégalités* nous faisons référence aux inégalités objectives présentes dans les sociétés, à ce que F. Dubet (2010) désigne comme les inégalités sociales réelles : « celles des revenus, des conditions de vie et de la sécurité dont jouissent les individus en fonction des places qu'ils occupent » (p. 15). L'école reçoit des élèves se situant à un point de l'espace social formé par ces inégalités et elle les gère en fonction de, a minima, deux types de propriétés des systèmes éducatifs. Premièrement, leurs caractéristiques *institutionnelles*, par exemple : le rôle de l'État et les politiques de libre choix d'école, le type de financement et l'emprise du capital économique, la structuration des parcours, les rhétoriques sous-tendant ces modèles, c'est-à-dire la configuration des diverses

² Benadusi (2001) reprend la distinction classique d'Aristote entre l'égalité et l'équité : lorsqu'on raisonne en termes d'égalité on cherche à comprendre les inégalités d'une manière analytique tandis que quand on raisonne en termes d'équité on les évalue de manière normative. Selon Benadusi, dans les rhétoriques sociologiques cette seconde dimension reste généralement de l'ordre de l'implicite.

caractéristiques qui, pour la plupart, ont fait l'objet de recherches mettant en évidence leur lien avec la production des inégalités à l'école (Crahay 2007 ; Gorard et Smith, 2004 ; Green, 2008 ; Mons, 2007 ; Turner, 1960 ; Verdier, 2008)³.

Deuxièmement, les caractéristiques *fonctionnelles* désignent la manière dont se produit la distribution scolaire et sociale pendant la scolarité ainsi que leur lien avec la distribution sociale en aval. Les caractéristiques fonctionnelles évoquent ainsi deux « moments » (théoriques et non empiriques) dans la production des inégalités. D'une part, il s'agit de la conversion des inégalités sociales en inégalités scolaires, l'influence de ce que T. Parsons (1959) nommait le statut *ascribed* sur la performance scolaire (*achievement*)⁴. D'autre part, elles portent sur la nature du lien que les inégalités scolaires, représentées par des diplômes à valeur d'usage et d'échange différente (Poullaouec, 2011), entretiennent avec l'insertion à l'emploi et l'accès à des positions sociales associées à des conditions de vie inégales⁵.

Ces caractéristiques institutionnelles et fonctionnelles, souvent étudiées séparément ou l'une agissant comme facteur explicatif de l'autre, sont ici regroupées sous la notion de *mode de production* des inégalités. Il ne s'agit donc pas d'une série de facteurs disparates qui ont plus ou moins de poids sur les résultats scolaires et les positions sociales. Ils sont, en revanche, une imbrication de tous ces éléments qui s'organisent à l'image de ce que Maurice, Sellier et Silvestre (1982) désignent comme une *configuration sociétale*. De surcroît, ces propriétés des systèmes éducatifs ne sont pas des structures ou des fonctions « mortes », elles relèvent de l'action des acteurs qui les créent, les utilisent et les subissent.

Nous avons affaire à une notion complexe dont l'avantage de permettre une compréhension globale du phénomène entraîne inévitablement la difficulté de son opérationnalisation pour l'étude comparative des systèmes éducatifs. Un exercice de simplification est donc nécessaire, comportant le choix d'aspects à étudier et l'identification des traits prédominants afin de mettre en relief les différences. En ce qui concerne « le choix » des facteurs, nous avons décidé de borner l'analyse aux inégalités socio-économiques, appréhendées à partir d'indicateurs classiques du patrimoine familial, du niveau de revenu ou de la catégorie socioprofessionnelle, ces indicateurs variant en fonction des pays et des

³ Ces caractéristiques renvoient à ce que Maroy (2009) nomme « régimes de régulation » pour désigner une configuration des modes de régulation s'articulant pendant une période historique donnée et pouvant varier d'une société à l'autre. Ces modes de régulation sont des arrangements institutionnels coordonnant et orientant l'action des établissements et des acteurs (par exemple : l'autonomie accordée aux instances locales et centrales, le contrôle, l'évaluation, l'organisation des écoles, etc.).

⁴ Sur ce sujet, nous pouvons citer par exemple les travaux qui ouvrent ce champ de recherche : Baudelot et Establet (1971) ; Bernstein (1975) ; Boudon (1973) ; Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970 ; 1979a) ; Bowles et Gintis (1976) ; Coleman *et al.* (1966) ; Jenks (1972/1979). Pour des travaux plus récentes, voir par exemple : Brunner (2010) ; Lareau (2002) ; Pfeffer (2008) ; Sirin (2005).

⁵ Sur ce sujet, voir par exemple: Blau et Duncan (1965) ; Breen et Jonsson (2005) ; Chen et Kaplan (2003) ; Ganzeboom, Treiman et Ultee (1991) ; Müller et Shavit (2003).

données utilisées pour illustrer les différentes dimensions de cette notion. Cette décision répond à la parcimonie exigée par une recherche compréhensive, comme le suggérait M. Weber (1965/1992) : « toute connaissance réflexive de la réalité infinie par un esprit humain fini a par conséquent pour base la présupposition implicite suivante : seul un *fragment* limité de la réalité peut constituer chaque fois l'objet de l'appréhension scientifique... » (p. 148-149). Dans le domaine des inégalités la réalité est en effet sinon infinie, hautement vaste pour que chaque type d'inégalité puisse devenir un objet d'étude en soi. Par conséquent, tout en reconnaissant l'intérêt de l'étude des autres inégalités, ce travail se concentre sur les inégalités socio-économiques⁶.

Quant à l'accentuation des traits distinctifs, elle permet de mieux cerner les éléments auxquels sont imputées les différences des expériences. Cet exercice, s'inspirant de la construction des idéaux-types de M. Weber conduit à distinguer analytiquement deux modes de production des inégalités, c'est-à-dire, des modèles concentrant des traits fondamentaux auxquelles il est possible de rapprocher chaque système éducatif. Le système éducatif chilien correspond au mode de production socio-économique et le système français au mode de production scolaire-culturel des inégalités⁷.

Des inégalités objectives à l'expérience de l'inégalité

Malgré la prééminence du paradigme distributif dans la sociologie de l'éducation, l'étude des expériences des élèves n'a pas été complètement absente. Cependant, ce sujet a été généralement l'apanage des recherches interactionnistes qui n'établissaient pas de liens directs avec les inégalités et les caractéristiques des systèmes éducatifs. Lorsque ce rapport était mis en relief, les expériences scolaires s'associaient à un *habitus* ou à une culture de classe sociale en assumant une relative correspondance entre les inégalités sociales et scolaires. C'est surtout à partir des années 1990 que les auteurs s'intéressent aux vécus des acteurs par rapport à cette condition structurelle. Par exemple, Apple (1996) reprochait aux principaux courants sociologiques « leur indifférence à l'égard de ce qui se produit réellement dans la vie quotidienne des professeurs et des élèves à l'intérieur et en dehors des écoles » (p. 127)⁸.

Les travaux de F. Dubet (1991 ; 1994) s'inscrivent dans ce changement de paradigme d'une perspective classique concentrée purement sur le système et l'entendant comme un

⁶ Les inégalités socio-économiques constituent le type d'inégalité le plus propice à la comparaison entre ces deux pays et dont les données internationales sont disponibles et fiables.

⁷ Nous insistons sur l'idée de « s'inspirer de » puisqu'ils ne sont pas des idéaux-types à strictement parler (voir Annexe N°1).

⁸ Traduction personnelle de la citation en anglais. Nous précisons que toutes les citations dont le texte original était dans une autre langue (anglais et espagnol) ont été traduites par nous indiquant le numéro exact de la page.

ensemble intégré de fonctions, à une perspective située à l'intersection de « la subjectivité de l'acteur et l'objectivité du système », ce dernier conçu comme la coexistence des logiques d'action disparates. La notion d'*expérience sociale* a été introduite pour rendre compte de l'activité de l'acteur consistant à articuler les dimensions hétérogènes du système. Ces logiques se regroupent dans trois idéaux-types. À partir de la *logique d'intégration*, l'acteur se définit et explique ses actions en invoquant les catégories, les rôles sociaux, les valeurs assurant dans un même acte l'adhésion à l'ordre social et l'autonomie. Les fins de l'acteur relèvent de la reconnaissance de son appartenance à un groupe ou à une catégorie. Cette logique renvoie à ce que la sociologie a traditionnellement désigné comme socialisation. La *logique stratégique* suppose que l'acteur conçoive la société comme un marché concurrentiel et son identité comme un statut, c'est-à-dire, comme une position par rapport aux autres. L'acteur s'oriente vers les meilleures places d'une hiérarchie, là où le pouvoir se concentre. Enfin, la *logique de subjectivation* regroupe les situations où l'acteur se définit comme un sujet opérant une distance critique par rapport aux normes et aux rôles sociaux, comme quelqu'un capable de défier l'ordre social. La société est vue comme « un système de production et domination » (Dubet, 1994, p. 111). L'acteur devient un sujet qui émerge dans le *hiatus* par rapport à chacune des deux logiques précédentes. L'identité est perçue comme un « engagement » à l'égard de tous les modèles culturels disponibles dans la société.

Notre recherche s'inspire de cette approche théorique qui, dans le champ de l'éducation, définit l'*expérience scolaire* comme :

« La manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. Cette expérience possède une double nature. D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* (...) Mais d'autre part, les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus ; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62).

Les trois logiques de l'action que les acteurs tentent d'articuler dans leur expérience correspondent aux principales fonctions de l'école : la socialisation (ou intégration), la distribution de compétences (ou sélection) et l'éducation (ou formation du sujet).

Nous considérons les modes de production des inégalités des systèmes éducatifs comme une condition structurelle de l'école qui ne se circonscrit pas à une de ces logiques – même si du point de vue de ses caractéristiques fonctionnelles elle se rapproche davantage de

la logique de distribution –. Elle n'est pas non plus une logique centrale prévalant sur toutes les autres et expliquant tous les processus scolaires. Elle est plutôt une *condition*, un état du système éducatif qui se diffracte dans les différentes logiques du système. Ces modes de production des inégalités créent des injonctions et des contraintes qui se déclinent différemment selon la position occupée par l'acteur dans le système, le moment de son parcours, la situation spécifique, enfin, selon les « différents supports grâce auxquels les individus se constituent en tant qu'individus » (Martuccelli, 2010a, p. 55).

Par conséquent, du point de vue des rapports de pouvoir à l'école, notre recherche s'appuie sur une approche qui n'entend pas l'acteur comme « un personnage social » susceptible d'intérioriser parfaitement la domination ancrée dans les rapports de production. Nous nous inspirons davantage des travaux dans la ligne de la sociologie de l'individu lesquels, malgré leurs différences, convergent vers l'idée que l'individu est confronté à la tâche de devenir lui-même acteur de son destin s'affranchissant des déterminations sociales⁹. Sont particulièrement pertinents pour l'étude de l'inscription subjective des inégalités, les travaux de D. Martuccelli (2004) qui ajoutent d'autres formes de domination aux figures classiques de l'inculcation et de l'aliénation prédominantes dans l'étude de l'exercice de pouvoir à l'école. C'est le cas des expériences dérivées de la *responsabilisation* des acteurs : « Il s'agit moins alors de "soumission" que d'en appeler à l'"initiative" des individus pour qu'ils trouvent la "meilleure" manière d'agir dans la vie sociale » (p. 479). Les expériences que cet auteur désigne comme « injonction » et « dévolution » sont d'autant plus appropriées que dans les écoles de masses contemporaines le principe méritocratique responsabilisant l'élève de sa réussite ou de son échec, est devenu central (Duru-Bellat, 2009a ; Tenret, 2011).

Nous nous focalisons sur les *expériences de l'inégalité*¹⁰ qui désignent les manières dont les acteurs *éprouvent* et, dans le même acte, contestent et dépassent les épreuves découlant de cette condition structurelle. Comprendre les expériences de l'inégalité implique s'interroger autour de quatre questions centrales qui correspondent aux principales dimensions de l'expérience. *Primo*, dans quelle mesure les élèves manifestent une adhésion à l'institution et quels sont les supports ou les obstacles qu'ils rencontrent pour répondre à cette épreuve d'intégration ? (dimension synchronique). *Deuxio*, comment les acteurs donnent-ils un sens à leur parcours scolaire passé ? Quels sont les accidents et les contraintes ayant affecté leur scolarité ? (dimension diachronique). *Tertio*, comment les élèves construisent un projet d'études et/ou professionnel ? Comment anticipent-ils l'avenir en intégrant les

⁹ Des travaux appartenant à cette famille théorique sont, par exemple: Beck (1986/2008) ; Kaufmann (2007a) ; Martuccelli (2004 ; 2007) ; Michon (2008) ; Wieviorka (2008).

¹⁰ Le terme précis devrait être « expérience scolaire de l'inégalité », pourtant tout au long de ce travail nous employons la formule plus courte d'« expérience scolaire ».

contraintes et les possibilités qui leur sont présentées ? (dimension prospective). *Quarto*, quels sont les sentiments d'injustice que les inégalités à l'école engendrent chez les lycéens ? Comment les élèves contestent les injustices du système éducatif ? (dimension normative).

Notre enquête a consisté à examiner comment le mode de production des inégalités affecte le contenu de chacune de ces dimensions de l'expérience ainsi que la déclinaison ou la distribution des *épreuves* de la scolarité. D'après Martuccelli (2006) les *épreuves* sont « des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter » (p. 12). Si les modes de production des inégalités d'où proviennent ces *épreuves* sont aussi le résultat d'une construction socio-historique, il se déduit que les expériences de l'inégalité devraient, à leur tour, varier suivant les sociétés et, plus précisément, les systèmes éducatifs. Les écoles sont situées dans des sociétés et entretiennent non seulement des rapports avec les inégalités ; elles sont aussi insérées dans des cultures spécifiques qui expliquent une partie des différences des processus éducatifs et des expériences des acteurs (Alexander, 2003 ; Meuret, 2007 ; Osborn *et al.*, 2003). La culture scolaire du système éducatif, à la fois résultat de l'histoire et d'une construction incessante, manifeste également une *autonomie relative* à l'égard de la société et des modes de production des inégalités puisque, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, les dimensions du système sont hétérogènes, voire contradictoires¹¹. Ainsi, les liens entre les modes de production des inégalités et les expériences des élèves sont médiatisées par la culture scolaire qui peut les atténuer, accentuer ou façonner ; elle peut même exercer une influence directe en raison de sa tension avec les autres dimensions de l'école.

La démarche comparative : Comparer l'incomparable ?¹²

La formule « on ne peut comparer que ce qui est comparable » (Detienne, 2000) dénote assez bien les réactions que suscite une comparaison entre les systèmes éducatifs français et chilien. En fait, un chef d'établissement au Chili s'est montré étonné lors de la présentation de notre étude : « *comparer la France et le Chili, dans quel but ? Qu'est-ce qu'une comparaison de ces deux pays peut nous apprendre ? C'est évident, les Français sont meilleurs partout !* ». Les propos de ce proviseur sont justes sur plusieurs plans : pourquoi comparer le Chili et la France alors que ces deux pays et leurs écoles sont tellement distincts ? La France figurant parmi les puissances du monde affiche un PIB par habitant de 35 500 (USD PPA courants) alors qu'au Chili il n'atteint que 17 300. Ce dernier pays est l'un des

¹¹ Une conceptualisation précise de la culture scolaire est présentée au chapitre IV.

¹² Pour une description complète de la méthodologie de recherche, et notamment l'approche comparative, voir l'annexe N°2.

plus pauvres de l'OCDE : le revenu annuel médian des ménages de 8 300 dépasse seulement la Turquie et le Mexique, la France se situant au-dessus de la moyenne de l'OCDE avec 23 300 USD (PPA courants)¹³. Le Chili, ayant un modèle étatique libéral, et la France, un État Providence corporatiste,¹⁴ diffèrent amplement en termes de prestations sociales et de protection des groupes moyens et défavorisés, ce qui n'est pas sans conséquences sur les expériences des individus (Arteaga et Martuccelli, 2012). Les fortes inégalités de richesse qui, au Chili, sont inséparables d'une structure sociale héritée de son passé colonial, ne sont pas compensées par un système fiscal progressif comme en France. Le Chili est, en effet, le pays le plus inégalitaire de l'OCDE affichant un coefficient de Gini de 0.50 tandis que la France n'atteint que 0.31 (la moyenne de l'OCDE est de 0.30) ; ceci calculé à partir des revenus disponibles des ménages, donc après impôts et transferts sociaux¹⁵.

Les indicateurs de la cohésion sociale divergent aussi nettement entre ces pays. La proportion de la population exprimant un niveau de confiance élevé dans autrui est de 56% en France et au Chili ce dernier atteint à peine 13% (moyenne de l'OCDE 59%). La confiance envers les institutions nationales est aussi supérieure en France, tout comme le sentiment de sécurité¹⁶. Situé à la vingtième place du classement de développement humain, la France dépasse le Chili qui, tout en se plaçant parmi les nations à développement humain élevé, la première d'Amérique Latine, occupe la place 41 sur 187 pays¹⁷ (PNUD, 2014a). La liste des domaines où la France « est meilleure » que le Chili pourrait se poursuivre.

Pourtant, cette supériorité « évidente » de la société française l'est moins lorsque le regard se tourne vers l'ampleur des inégalités à l'école. De ce point de vue, la France se rapproche plus du Chili que des pays *a priori* comparables. La dernière version de l'enquête PISA¹⁸ (2012) révèle qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, le milieu social explique 14,8% de la variance des performances des jeunes de 15 ans en mathématique. Ce pourcentage s'élève à 14,8% aux États-Unis ; à 15,8% en Espagne ; à 7,4% en Norvège. En

¹³ Les chiffres sont issus des profils statistiques des pays publiés sur le site web de l'OCDE (<http://www.oecd.org/>) et du rapport « Panorama de la société 2014 » (OCDE, 2014a).

¹⁴ Ces catégories renvoient à la typologie des états providence d'Esping-Andersen (2007) et aux régimes de cohésion sociale de Green, Janmaat et Han (2009).

¹⁵ Le coefficient de Gini est une mesure de la distribution des revenus qui varie entre zéro, correspondant à l'égalité parfaite et 1, représentant l'inégalité parfaite.

¹⁶ Données extraites des rapports « Panorama de la société » de l'OCDE (2011a ; 2014a) dans lesquels se trouve l'explication des mesures.

¹⁷ L'indice du développement humain (IDH) est un indicateur du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) qui regroupe des variables telles que l'espérance de vie de la population, la scolarisation, les revenus par habitant.

¹⁸ PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une enquête internationale menée tous les trois ans par l'OCDE incluant aussi d'autres nations partenaires (65 pays en 2012). Depuis 2000, PISA évalue les compétences des jeunes de 15 ans dans les domaines mathématiques, compréhension de l'écrit et culture scientifique (voir les rapports PISA : 2005 ; 2008a ; 2011b ; 2013a).

revanche, au Chili ce chiffre atteint 23,1% et en France 22,5%¹⁹. Si d'après l'enquête PISA, l'École française est largement plus efficace que la chilienne, ces systèmes présentent un niveau d'équité semblable, situé au bout du classement des pays évalués. Ainsi, en ce qui concerne l'étude des inégalités, ces systèmes éducatifs deviennent comparables, d'autant plus que « tout est différent par ailleurs », ce qui invite à remettre en cause les idées reçues et à se demander comment deux systèmes aussi distincts débouchent sur un niveau proche d'inégalité.

D'autres raisonnements rendent cette comparaison pertinente. Premièrement, comme nous le montrons dans le premier chapitre, ces deux écoles ont connu une massification importante au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, affichant aujourd'hui des taux de scolarisation proches à tous les niveaux d'enseignement (hormis la maternelle). Ils partagent une condition structurelle commune à savoir la persistance des inégalités dans une école de masse ou, pour le dire autrement, la désillusion d'une promesse méritocratique non tenue. Deuxièmement, l'enquête PISA et d'autres recherches comparatives (Dubet *et al.*, 2010) mettent en exergue des écarts entre les caractéristiques des sociétés et des écoles, entre les indicateurs objectifs et les perceptions des individus. Les corrélations entre le PIB des nations et les performances, entre les inégalités des revenus et les inégalités à l'école, ne sont jamais parfaites et parfois elles ne sont même pas significatives. Alors, les différences économiques entre les sociétés chilienne et française ne devraient pas exclure la possibilité d'une comparaison. Enfin, les arguments sur l'« incomparabilité » apparente de ces systèmes éducatifs perdent de leur valeur lorsqu'il s'agit, comme dans notre recherche, d'une étude qualitative. Ne cherchant pas à analyser l'effet de chaque élément « toutes choses égales par ailleurs », mais au contraire, tentant de les mettre en relation et d'appréhender leur complexité, les systèmes éducatifs français et chilien deviennent des cas paradigmatiques de grand intérêt pour l'étude des modes de production des inégalités et des expériences scolaires.

Par conséquent, la démarche n'envisage pas une représentativité statistique ni une importation des « bonnes pratiques » d'un pays à l'autre. Nous inspirant de l'approche néocomparatiste de P. Broadfoot (2000), nous utilisons la comparaison pour mettre en relief le rôle de la culture, les rapports entre éducation, culture et subjectivités, entre les acteurs et les structures. À l'instar d'autres travaux dans la ligne de l'éducation comparée (Alexander, 2003 ; Osborn *et al.*, 2003), nous considérons que les expériences des élèves sont inséparables du contexte où elles se produisent et que la comparaison permet d'appréhender les

¹⁹ Le milieu social est appréhendé à partir d'une série d'indicateurs comprenant le niveau d'études et le statut socioprofessionnel des parents, les ressources culturelles à la maison, entre autres. Ces facteurs se regroupent dans un Indice du statut économique, social et culturel (ESCS, du sigle en anglais).

particularités des traditions éducatives sociétales qui demeurent considérables, malgré les tendances de standardisation actuelles. Dans cette perspective réside, en grande partie, l'originalité de ce travail ; d'une part parce que les études comparatives qualitatives demeurent minoritaires dans le champ de l'éducation comparée où ce sont les enquêtes quantitatives à grande échelle qui prédominent (Fairbrother, 2010 ; Ramirez, 2006). D'autre part, parce que même si les expériences des lycées ont fait l'objet des travaux au Chili et en France depuis les années 1990, elles n'ont pas été étudiées sous un angle comparatif²⁰.

Afin de mettre en lien les caractéristiques des systèmes éducatifs et les expériences des individus nous avons conçu un modèle de recherche à plusieurs niveaux. Un niveau macro-social correspondant au système éducatif national formel ; un niveau méso ou intermédiaire constitué par les différences infranationales formant une hiérarchie d'établissements ; un niveau microsocial comprenant les expériences et les trajectoires individuelles. Concrètement, la démarche comparative a consisté en un travail double. En premier lieu, pour analyser les modes de production des inégalités et les traditions éducatives nationales, nous avons réalisé un examen de la littérature spécialisée, des textes de loi et des documents officiels (notamment des publications des ministères de l'éducation). Nous avons également utilisé un volume important de données statistiques secondaires provenant des études scientifiques, des enquêtes nationales et internationales. Cet examen a compris, enfin, une perspective historique consistant à analyser le processus d'institutionnalisation et de massification des systèmes éducatifs.

Ensuite, les niveaux méso et microsocial ont été étudiés à partir d'une enquête de terrain. Cette enquête empirique s'est déroulée dans huit lycées, quatre établissements par pays, suivant une hiérarchisation en fonction d'une combinaison de critères : résultats scolaires, filières, type d'administration et composition sociale. À partir de ces facteurs, quatre « positions critiques » ont été définies et représentées par chaque établissement. Ainsi, dans les deux pays l'échantillon s'est composé de quatre catégories de lycées : « favorisé », « moyen », « défavorisé général » et « défavorisé professionnel ». À l'intérieur de chaque lycée l'enquête s'est effectuée par le biais d'entretiens individuels semi-directifs auprès de cinq enseignants et dix élèves scolarisés dans les niveaux de première et de terminale du lycée. Au total, l'échantillon compte 119 participants : 79 élèves (40 au Chili et 39 en France) et 40 professeurs (20 par pays). Les critères pour sélectionner les interviewés ont reposé essentiellement sur la diversité de profils en terme de sexe, de filières, de résultats scolaires

²⁰ Des recherches portant sur les expériences des élèves en France sont, par exemple : Barrère (1997) ; Charlot, Bautier et Rochex (1992) ; Dubet (1991) ; Dubet et Martuccelli (1996) ; Merle (2005). Au Chili : Baeza (2001 ; 2008) ; Davila, Ghiardo et Medrano (2006) ; Molina (2008) ; Salinas et Franssen (1997).

pour les élèves ; en termes d'âge et de discipline enseignée, pour les professeurs. La méthode qualitative guidant cette enquête depuis la formulation de la problématique, passant par la définition de l'échantillon, jusqu'à l'analyse du matériau, s'est inspirée de la *Grounded theory* (théorie ancrée) ; une approche inductive basée sur la production des concepts à partir des données empiriques (Glaser et Strauss, 1967/2010 ; Strauss et Corbin, 2004)²¹.

Les résultats de cette enquête ont confirmé la pertinence d'une étude comparative de cette nature et entre ces deux pays parce qu'ils mettent en évidence l'existence d'expériences lycéennes qualitativement différentes dérivées des divergences entre les modes de production des inégalités et les cultures scolaires nationales. Les modes de production des inégalités façonnent les expériences des élèves au niveau de leur contenu et de leur distribution. En ce qui concerne le contenu, le fait qu'au Chili l'école reproduise presque parfaitement les inégalités sociales en raison de l'*influence directe* du capital financier sur le type d'école fréquentée et sur les chances de réussir, les expériences apparaissent traversées par les facteurs externes à l'école, dérivés des conditions de vie. En France, dans la mesure où le mode de production des inégalités se caractérise par une action de *médiation* de l'école qui non seulement reproduit mais est aussi capable de renforcer les inégalités sociales, le capital financier exerce une *influence indirecte* sur la scolarité. Cette action de l'institution se retrouve dans les expériences en ce sens que les hiérarchies scolaires – des conditions internes à l'école – façonnent les expériences davantage que les facteurs externes. Cette différence relevant de la nature externe-interne des inégalités est stable dans les diverses dimensions de l'expérience : l'intégration, le parcours vécu, le projet d'avenir et les sentiments d'injustice.

La distribution des supports et des obstacles pour affronter les épreuves de la scolarité entretient aussi un lien avec les modes de production des inégalités. Au Chili, les différences infranationales se configurent suivant les inégalités socio-économiques cristallisées dans la distinction des réseaux d'établissements. En France, si les expériences varient d'un milieu social à l'autre, elles présentent aussi des différences profondes au sein d'un même établissement, en fonction de la filière ou de la valeur scolaire. Les clivages scolaires recouvrent non seulement les inégalités sociales ; ils se réifient également et s'ajoutent aux différences d'origine sociale.

La culture scolaire affecte ces liens entre les modes de production et les expériences. Au Chili, la culture de la *sociabilité* qui accorde une place centrale aux relations humaines et à l'affectivité favorise l'intégration sociale à l'école et explique aussi le fait que le fonctionnement interne de l'institution ne fasse pas l'objet des principales critiques des élèves.

²¹ Tous les aspects de l'enquête que nous avons présentés succinctement ici, sont développés de manière détaillée dans l'annexe méthodologique (N°1).

En revanche, la facette négative de cette culture relève de son indulgence excessive, surtout dans les milieux populaires où les faibles exigences terminent par vider l'école de sa fonction d'instruction, devenant un refuge socio-affectif et engendrant chez les élèves le sentiment de dérégulation et d'abandon de la part des institutions. En France, la culture scolaire *institutionnelle* dans laquelle prédominent l'intellectualisme, l'instruction et l'application stricte des règles et de la notation, accentue la présence des facteurs proprement scolaires dans les expériences et notamment le fait que l'école soit la principale cible des dénonciations d'injustice. Cette culture scolaire renforce le sentiment d'être dans un contexte excessivement normatif.

Finalement, ces systèmes éducatifs ont en commun le fait de produire des inégalités et comme le démontre R. Wilkinson (2002) dès lors qu'il existe une hiérarchie sociale, des sentiments d'humiliation et de frustration émergent inéluctablement chez les individus occupant les positions inférieures. À l'école, explique A. Hargreaves (2003) : « la distinction et le dégoût définissent l'économie émotionnelle de l'exclusion sociale qui délimite la réussite et l'échec » (p. 239). Ceux qui échouent, éprouvent la honte et suscitent le « dégoût » chez les autres. De ce point de vue, ces deux systèmes visant la méritocratie mais demeurant inégalitaires, fabriquent des individus « par excès » et par « défaut » (Castel, 2009). Cependant, cette thèse montre que les expériences de ces individus et la manière dont les systèmes les fabriquent, sont qualitativement différentes.

Le parcours que nous proposons pour illustrer ces constats ne représente pas le chemin suivi pour l'étudier. Nous avons entrepris une démarche dynamique où primait un va-et-vient entre les acteurs, le niveau le plus microsocial, et les systèmes, au niveau macro-social ; entre les données de terrain et les notions théoriques. Cependant, l'étude des deux systèmes éducatifs dont au moins un est inconnu pour la plupart des lecteurs, exige une présentation allant du général au particulier. C'est la raison pour laquelle, parmi les huit chapitres que comporte cette thèse, les trois premiers sont consacrés à la description et à l'analyse de ce macro-niveau. Le chapitre I, à partir d'une perspective historique, aborde la question de l'institutionnalisation et de la massification des systèmes éducatifs chilien et français. Cet aspect est essentiel puisque les modes de production des inégalités ainsi que les cultures scolaires nationales dérivent en grande partie de cette histoire, de leurs mythes fondateurs, des décisions politiques, des influences externes, des événements contingents. Ensuite, les chapitres II et III exposent le mode de production des inégalités au Chili et en France, respectivement.

Le chapitre IV est dédié à la présentation des cultures scolaires nationales. Se situant entre le système et les acteurs, ce thème combine l'apport de la littérature spécialisée, des lois

et de l'histoire, avec les discours des enseignants interviewés dans le cadre de cette enquête. À partir du chapitre V, nous exposons les résultats concernant chaque dimension de l'expérience des élèves. En premier lieu, la *dimension synchronique*, à savoir les possibilités d'intégration à l'école suivant la position de l'établissement dans l'espace des inégalités nationales. Ici nous montrons comment varie la configuration de supports et d'obstacles pour l'adhésion à l'institution – les « zones d'intégration » – entre la France et le Chili et à l'intérieur de chaque pays. Ensuite, la *dimension diachronique*, c'est-à-dire, la description des parcours scolaires vécus, fait l'objet du chapitre VI, dans lequel nous mettons en évidence le fait que malgré leur individualisation, les trajectoires manifestent certains traits particuliers dans chaque pays, dérivés de la nature des contraintes et des tournants, du degré d'irréversibilité du parcours et de leurs inégalités. La *dimension prospective* constituée par les projets d'avenir des jeunes, est traitée au chapitre VII. Les récits des lycéens laissent transparaître que cette dimension de l'expérience est affectée par les caractéristiques des systèmes éducatifs mais surtout par l'anticipation de l'avenir que les jeunes effectuent en considération des conditions sociales en aval du lycée. Le chapitre VIII et final, est consacré à la *dimension normative* de l'expérience, montrant des divergences significatives des sentiments d'injustice des élèves entre les deux pays. Ce chapitre décrit les modèles des macro-injustices au Chili et des micro-injustices en France, terminant, dans les deux cas, par la transition des sentiments d'injustice vers l'action collective. Enfin, une série d'annexes apportent des informations complémentaires, parfois fondamentales. Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe méthodologique (n°1) qui explique de manière complète et détaillée le déroulement de cette enquête. L'annexe n°2 présente une description complète de chaque système éducatif afin de que lecteur puisse choisir celui qu'il souhaite connaître davantage.

CHAPITRE I

La Construction de l'école de masse au Chili et en France

Institutionnalisation et massification des systèmes éducatifs : un phénomène mondial

Aujourd'hui, le Chili et la France, deux pays ayant un niveau de développement économique, une culture, une géographie, un volume de population et une série d'autres caractéristiques très différentes, convergent sur un point : ils sont parvenus à généraliser l'accès à l'éducation formelle, c'est-à-dire que la grande majorité des jeunes en âge scolaire, notamment dans l'enseignement obligatoire, sont scolarisés. La question qui émerge ici est de savoir comment ces systèmes éducatifs, dans des pays si éloignés et si distincts sont également devenus des écoles de masse. D'après Ramirez et Boli (1987), l'institutionnalisation des systèmes éducatifs, entendue comme le processus à travers lequel l'éducation se formalise dans une organisation et un corps légal régulant et intégrant les pratiques destinées à l'éducation des nouvelles générations, présente de fortes similitudes entre les pays, dans la mesure où elle a suivi le modèle national né d'abord en Europe entre les XVIII^e et XIX^e siècles et puis l'a propagé jusqu'à ce qu'il acquière un caractère mondial.

En émergeant dans le contexte de l'État-nation, les systèmes scolaires acquièrent la forme d'une école étatique et nationale. Selon Ramirez et Boli (1987), la consécration de cette représentation des sociétés fut possible grâce à la diffusion de cinq mythes légitimateurs, lesquels ont contribué, en même temps, à la création du modèle de « l'école de masse étatique ». Il s'agit du mythe de l'individu comme unité de la société (remplaçant les entités d'autrefois telles que la famille, le clan, la communauté) ; de la nation entendue comme un agrégat de ces individus ; du progrès économique manifesté dans la confiance en un meilleur avenir ; de la socialisation des enfants, synonyme de l'intervention sur le développement des individus qui deviendraient les citoyens de la nation ; et enfin, du mythe de l'État considéré comme garant de la nation et donc du progrès individuel et social.

Ces mythes légitimateurs ont créé un lien incontournable entre l'État et l'École. En étant un résultat de l'installation du modèle sociétal de l'État-nation, l'accès à l'école devient rapidement un droit des individus-citoyens. Afin d'assurer la socialisation des nouvelles générations, afin de permettre le progrès et la compétitivité des nations, tous les individus sont appelés à recevoir une éducation élémentaire et fournie par l'État. L'École devient l'institution à travers laquelle l'État-nation parvient à remplacer le rôle unificateur autrefois

attribué à l'Église, à la famille, au clan, etc., tout en permettant le développement de la technique et de la science nécessaire à l'expansion de l'économie d'échange et à l'industrialisation.

Ce modèle national des systèmes éducatifs, ainsi que les finalités générales qui leur sont attribuées, connaîtront une diffusion à grande échelle au cours des XIX^e et XX^e siècles, débouchant sur une série d'actions communes à tous les systèmes éducatifs de masse, à savoir : la création des ministères de l'éducation et des lois d'obligation scolaire ; le rôle croissant des états dans le financement de l'éducation et la définition des politiques, régulations, programmes d'études, évaluation, etc. ; l'expansion de l'enseignement primaire ; le développement de l'individu et de la nation comme les finalités principales de l'école ; l'augmentation de la qualité et de la durée de la socialisation scolaire ; enfin, l'usage des réformes pour affronter les défis envers le pouvoir national et le prestige à l'égard des autres pays dans le système inter-états (Ramirez et Boli, 1987).

Un aspect qui n'est pas approfondi par ces auteurs, qui pourtant a une place centrale dans le développement des systèmes éducatifs de masse, est celui du mythe légitimateur – pour utiliser la même terminologie que les auteurs – de l'école comme institution responsable de l'égalité des chances, garantissant ainsi un nouveau modèle de distribution des positions sociales basé sur les mérites individuels et non sur le système d'héritage ou de castes qui avait caractérisé l'Ancien Régime (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2009a ; Guglielmi, 2000 ; Hutmacher, 2000). L'école portera donc un idéal plus large de société fondé sur une conception de la justice sociale reposant sur la méritocratie et l'égalité des chances, une conception censée être capable d'assurer dans le même acte l'égalité et la liberté. Il ne s'agit donc pas d'assurer uniquement l'égalité, le problème pour Rousseau et les autres penseurs de son époque relevant justement du fait que l'égalité doit se réaliser dans la liberté individuelle (Bacot, 2000). C'est pourquoi le nouveau modèle de société privilégie l'égalité des chances au détriment de l'égalité des places, se contentant ainsi d'ouvrir les positions sociales et les postes de la fonction publique à chaque individu sur la base de ses qualités personnelles ou des « mérites », mais sans aspirer à une égalité des positions sociales. Le mérite est de la sorte consubstantiel à la construction des États occidentaux modernes et donc à la naissance de l'École moderne.

L'institutionnalisation des systèmes éducatifs sous un modèle d'éducation étatique et obligatoire, constitue la base du processus de massification qui a lui aussi une portée

planétaire, notamment vers la moitié du XX^e siècle²². Une équipe de chercheurs américains (Boli, Ramirez et Meyer, 1985 ; Meyer *et al.*, 1977), à partir des données internationales, mettent en évidence une augmentation significative des taux d'accès à l'enseignement dans la plupart des pays. La massification de l'éducation à partir des années 1950 ne s'expliquerait donc pas par les différences nationales de développement économique, politique et social, mais par « les caractéristiques du système-monde contemporain qui, à partir de telles caractéristiques, affecterait toutes les nations simultanément » (Meyer *et al.*, 1977, p. 255).

Un de ces traits partagés est la considération de l'École comme l'incarnation du progrès économique et social, un idéal datant de l'époque des Lumières mais qui connaîtra, vers les années 1950, un regain de légitimité sous le terme de « développement » et grâce à la diffusion de la théorie du capital humain²³. Une des preuves de la portée mondiale de la massification scolaire est sa place dans la Déclaration Universelle des droits de l'Homme en 1948 dont la première partie de l'article 26, affirme le *droit* à l'éducation et sa gratuité ainsi que la généralisation de l'enseignement professionnel et l'accès à l'enseignement supérieur basé « sur les mérites ».

La massification de l'éducation s'inscrit ainsi non seulement dans le récit du développement économique, mais aussi dans une conception de l'égalité civile, *l'égalité des droits citoyens* (Benadusi, 2001 ; Koubi et Guglielmi, 2000). Cette conception juridique sera la base de l'autre principe plus vaste qui est l'égalité des chances. C'est pourquoi, l'expansion de l'éducation a joui d'un consensus dans les sociétés, le droit débouchant rapidement sur l'obligation scolaire (Martin, 2003). Il n'est donc pas étonnant qu'à présent, les droits soient invoqués au nom d'une augmentation incessante du niveau d'études, comme le démontre la multiplication des travaux sur le décrochage scolaire et sa problématisation sociopolitique (Bernard, 2011 ; Espíndola et León, 2002 ; Kovacs, 2003 ; Marchesi et Pérez, 2003)²⁴. Progrès et développement économique ; égalité des chances et mobilité sociale, ces idées à l'origine des systèmes scolaires modernes resteront ancrées à tel point qu'elles demeurent de

²² Nous employons le terme « massification » pour distinguer l'expansion quantitative et qualitative du système scolaire. À la différence de la notion de démocratisation, la massification caractérise de manière descriptive – et non pas normative – l'expansion quantitative de l'accès au système formel d'enseignement (Meyer, Ramirez, Robinson et Boli-Bennet, 1987). Les termes de massification et d'expansion de l'éducation ont le mérite d'échapper au caractère problématique du mot démocratisation, critiqué par certains auteurs, en faisant allusion à ses usages et ses mesures multiples et différents, à son évolution dans le temps et justement à sa distinction par rapport à la simple ouverture du système. Massification ne serait donc pas synonyme de démocratisation (Duru-Bellat, 2002 ; Fournier, 2005 ; Merle, 2009a ; 2009b).

²³ Pour un regard critique de la rhétorique du capital humain, voir par exemple : Bonal (2006) ; Rivero (2006) ; Tikly, (2009).

²⁴ A titre illustratif, dans les derniers rapports de l'OCDE sur l'éducation, nous pouvons lire : « *Dans de nombreux pays de l'OCDE, les élèves sont autorisés à arrêter leurs études au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les jeunes qui quittent l'école sans diplôme de fin d'études secondaires éprouvent souvent beaucoup de difficultés à entrer sur le marché du travail et à y rester. Quitter l'école trop tôt pose un problème, tant aux individus qu'à la société.* » (OCDE, 2011c, p. 48).

nos jours les arguments principaux de la qualité et de l'équité des systèmes éducatifs²⁵, malgré les travaux qui, depuis plus de quatre décennies, insistent sur le décalage entre le progrès des systèmes éducatifs et des sociétés et entre les trajectoires de mobilité individuelle et l'égalité sociale.

Sans remettre en question la prégnance et généralisation de ces discours, il nous semble que les conditions particulières de chaque pays, la déclinaison de ces métarécits et les décisions politiques qui, au niveau national, ont abouti à l'organisation actuelle des systèmes éducatifs, présentent aussi des divergences qu'il est nécessaire de considérer pour comprendre les problématiques éducatives auxquelles nous nous intéressons aujourd'hui. La compréhension de tout système éducatif contemporain passe ainsi obligatoirement par une description de *son* processus de massification, *a fortiori* lorsque le questionnement porte sur les inégalités, puisque l'expansion de l'éducation n'est pas seulement le résultat d'une aspiration au progrès économique ; elle est aussi la réponse à une quête d'égalité. Analysés du point de vue de la conception civile de l'égalité, les systèmes éducatifs sont en effet parvenus à l'un de leurs objectifs primordiaux; cependant, nous savons bien qu'en termes d'égalité des chances et d'autres conceptions possibles de l'égalité, les résultats sont moins certains (Benadusi, 2001).

Pour comprendre ces inégalités qui persistent dans nos systèmes éducatifs, il faut donc examiner la construction historique des modèles éducatifs qui, tout en aspirant à des idéaux assez semblables, ont connu à certains moments de leur histoire des décisions différentes débouchant sur des configurations distinctes du même processus de massification. Des bifurcations dans la définition de la structure du système mais aussi des emphases différentes dans des discours prédominants, ont fait que les écoles de masse chilienne et française constituent aujourd'hui deux solutions différentes au même problème original de la diffusion de l'instruction à tous et, en contrepartie, se présentent comme deux formules distinctes du traitement (ou de la production) des inégalités.

²⁵ Une fois que les systèmes éducatifs sont parvenus à scolariser la presque totalité de la population dans les niveaux obligatoires, la rhétorique de l'accès commence à perdre sa place au profit de la qualité et de l'équité de l'éducation. Les rapports de l'Éducation pour Tous de l'Unesco constituent justement un consensus et en même temps une injonction à développer les systèmes éducatifs nationaux à partir des principes décrits ci-dessus (voir par exemple : Conférence mondiale sur l'éducation pour tous [WCEFA], 1990 ; Éducation pour tous, 2014).

1) Le fondement de l'École française : de la Révolution à l'instauration de l'École républicaine

À l'époque de l'Ancien Régime, il existe des établissements scolaires sous l'autorité de l'Église (des congrégations religieuses), quelques petites écoles appartenant à des particuliers ainsi que des collèges attachés aux universités, datant du Moyen Âge. Cependant, ces formes scolaires restent pendant longtemps désorganisées et disparates. La population scolarisée comprend une minorité très restreinte, la scolarisation étant réservée aux enfants des notables. Dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, l'instruction en France se caractérise encore par l'existence d'une diversité d'établissements ayant une organisation, des durées et des administrations différentes (Merle, 2009a ; Troger, 2005). Des 562 collèges existants, 178 appartiennent à des congrégations religieuses, le reste se distribuant entre des particuliers et les facultés. La plupart de ces collèges ne dispensent pas une formation complète. C'est l'expulsion des jésuites en 1762 et la fermeture de leurs établissements qui obligent l'État à intervenir afin de combler le vide important laissé par cette congrégation.

Cette situation sera le point de départ d'un progressif engagement de l'État en matière d'éducation. Ainsi, en 1763, Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (procureur général au Parlement de Rennes) publie l'Essai « d'éducation nationale » et c'est probablement la première fois que ces deux mots se réunissent dans une publication officielle. Dans son essai, La Chalotais insiste sur le besoin d'une implication de l'État en matière d'éducation en invoquant l'argument du progrès technique et de l'urgence d'une adaptation de l'instruction au monde réel. Ce texte ainsi que d'autres livres publiés dans la même période ont déclenché le débat sur l'instruction publique et le rôle de l'État ; comme le suggère Lelièvre (1990), « la révolution scolaire a commencé vingt ans avant la Révolution politique et civile » (p. 11).

La période de la Révolution (1789-1795) est le moment où les grands principes de l'Éducation nationale sont discutés et établis dans les documents officiels, pourtant leur mise en œuvre doit attendre la III^e République, un siècle plus tard. Les révolutionnaires accordent une importance centrale à l'instruction publique – et donc au rôle de l'État –, d'une part, parce qu'il faut en finir avec le monopole de l'Église dans l'éducation et la société ; d'autre part parce que l'instruction est le moyen premier de diffusion des idées des Lumières et de la Révolution. La nature antireligieuse des arguments à faveur de l'instruction publique constitue une des caractéristiques les plus remarquables du processus de construction de l'École française et, comme nous le verrons plus loin, un point de divergence important par

rapport au système éducatif chilien. En dépit de cet accord général, les questions sur la mise en place de l'instruction publique font l'objet des controverses profondes en raison de l'existence de postures divergentes. Certains intellectuels comme Condorcet, proposent une instruction publique et laïque élémentaire, s'opposant à l'obligation scolaire et défendant la liberté d'enseignement dans le secteur privé. Pour eux, l'importance de l'instruction publique relève du besoin de diffusion des idées des Lumières (le Progrès et la Raison). À l'inverse, Robespierre et Le Peletier sont partisans de l'obligation scolaire et d'une instruction élémentaire commune et égalitaire pour tous, récusant toute sorte de liberté d'enseignement. Finalement, le plan d'instruction qui s'impose est plus proche des idées de Condorcet, donc plus libéral et moins républicain, centré davantage sur l'instruction au détriment de l'éducation civique. Si en termes d'idées la période de la Révolution a été prolifère, les progrès concrets d'expansion et d'institutionnalisation de l'instruction demeurent maigres (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a ; Troger, 2005).

La période qui suit la Révolution (l'Empire) se caractérise par les efforts d'institutionnalisation du système éducatif formel. Avec la suppression de la liberté d'enseignement et la création des lycées d'État en 1802 débute un processus d'« étatisation » de l'éducation et d'intégration des structures dans l'ensemble du territoire national, dont l'instauration d'une première forme de ministère d'instruction publique – l'Université impériale (1806) –, ainsi que du diplôme national du baccalauréat (1808), sont des mesures emblématiques (Troger, 2005). Dans cette période en France est dictée la ligne que suit le développement ultérieur du système éducatif : un modèle privilégiant l'enseignement secondaire, la formation des élites, au détriment de l'instruction du peuple ; un modèle administratif fortement centralisé où l'unité et homogénéité culturelle de la nation prévalent sur les différences et les besoins locaux ; un enseignement portant davantage sur les études classiques que sur les « savoirs utiles » (Lelievre, 1990).

Ce n'est qu'à partir de 1833 que se produit une augmentation de l'accès à l'instruction formelle dès lors que la loi de François Guizot –ministre de l'instruction publique sous Louis-Philippe – fut promulguée. Cette loi constitue la première tentative concrète de généralisation de l'instruction publique malgré les conditions politiques défavorables, non seulement parce que le pouvoir est aux mains d'un roi, mais aussi parce que les *ultras* – défenseurs de l'Ancien Régime – et les conservateurs liés à l'Église s'opposaient au monopole de l'État. Or, F. Guizot s'appuie sur les arguments des intellectuels de l'époque qui réclament un « service public d'enseignement » au nom d'un principe « patriotique ». Pour Guizot, l'établissement d'une instruction étatique répond au besoin de propager les idées des Lumières, la morale et la politique de la patrie, parce que le peuple sera guidé par la raison

seulement s'il est éclairé; par conséquent, affirme-t-il : « L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale » (Lettre de Guizot aux instituteurs primaires, 1833 ; cité par Lelièvre, 1990, p. 63).

L'État s'engage ainsi dans le développement du système éducatif : la loi de 28 juin 1833 rend obligatoire l'ouverture des écoles élémentaires à toute commune ou groupe des communes et introduit les écoles primaires supérieures (EPS) dans les communes plus grandes (de plus de 6000 habitants). Elle crée également les écoles normales pour la formation des maîtres, lesquelles doivent être entretenues par chaque département. Ces écoles normales perdurent jusqu'en 1989. Du fait que l'objectif de Guizot était de rendre possible l'obligation scolaire en établissant les conditions minimales pour sa réalisation, au lendemain du vote de la loi, il commande une inspection des écoles afin de connaître l'état de l'enseignement et d'installer l'inspection des écoles primaires comme un dispositif durable, en cohérence avec sa politique centraliste et étatique. Le rapport issu de ces inspections met en évidence l'état misérable des écoles primaires ou des « petites écoles » à l'époque. Le bilan estime que 30% des communes ne sont pas pourvues d'une école primaire et bien que plus de 70% de ces écoles soient « publiques » (gérées et financées en partie par les communes, les départements ou l'État), 77% des élèves inscrits paient leur scolarité. Les conditions de l'enseignement sont très précaires. Les instituteurs n'ont pas un statut professionnel défini, sont mal formés et mal payés ; 50% n'ont pas un traitement fixe (rémunération). Les installations (lorsqu'elles existent) sont dans un très mauvais état, voire insalubres ; la fréquentation des élèves et le fonctionnement de l'école, dépendant des travaux saisonniers, sont irréguliers. Enfin, 42% des écoles ne possèdent ni livres ni matériel nécessaire pour le déroulement de l'enseignement (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a ; Troger, 2005).

Les mesures stipulées par la loi Guizot sont mises en place progressivement au cours du XIX^e siècle ; certaines se consolident ou font l'objet de reformulations dans la loi d'Alfred de Falloux du 15 mars 1850, sous la II^e République. Ce nouveau texte, en continuité avec la loi Guizot, confirme l'obligation d'entretien d'une école primaire par les communes; néanmoins, elle retire cette obligation pour l'enseignement primaire supérieur. La gratuité et l'obligation scolaire pour les élèves ne sont pas retenues. En revanche, cette loi marque un progrès dans le processus d'expansion de l'instruction primaire : elle élargit l'obligation d'entretien des écoles communales aux écoles des filles, aspect qui était absent dans la loi Guizot. En dépit des changements régressifs de la loi Falloux, le texte de 1833 a installé un processus de développement du système éducatif qui se prolonge tout au long du XIX^e siècle. Les efforts concrets pour augmenter le nombre d'écoles, afin d'organiser la formation des instituteurs et pour mettre en place définitivement les inspections centrales, ont certainement

contribué à l'expansion de l'enseignement primaire. D'après Pierre Merle (2009a) : « L'action institutionnelle et politique de François Guizot a permis le développement de la scolarisation primaire de masse » (p. 18). Cette loi sera cependant le premier pas dans ce processus, sa consolidation se réalisant avec la promulgation de la loi Jules Ferry en 1882.

La loi J. Ferry, pendant la III^e République, constitue l'acte de fondation de l'École républicaine et c'est probablement le fait le plus marquant de l'histoire de l'école, du moins celui qui restera imprimé dans l'imaginaire national comme « le mythe républicain fondateur » (Fournier, 2005, p. 21). Il s'agit du moment où les principes fondamentaux proclamés lors de la Révolution se consolident de telle manière qu'ils régiront le système éducatif jusqu'à nos jours. La loi établit la gratuité de l'enseignement primaire et primaire supérieur, la laïcité de l'école et l'obligation scolaire de 7 à 13 ans (pour les filles et les garçons). La gratuité était pour J. Ferry une condition *sine qua non* de l'égalité devant l'enseignement, un principe cherchant avant tout à supprimer la discrimination entre populations scolaires parce que d'après lui : « les élèves ne doivent pas être divisés entre payants et non-payants ». Il faut « une école ouverte à tous, de façon identique, sans différenciation des statuts sociaux » (cité par Merle, 2009a, p. 19).

La laïcité symbolise le triomphe des républicains sur les conservateurs, de l'État sur l'Église, après une longue bataille de plus d'un siècle. La loi Falloux (1850) en élargissant le pouvoir de l'Église en matière d'éducation, avait conduit à une augmentation importante des effectifs dans les établissements ecclésiastiques secondaires : entre 1854 et 1876 ils passent de 20 000 à 48 000, alors que le secondaire privé laïque passe de 42 000 à 31 000 et le public de 46 000 à 79 000. La situation des filles est encore plus critique parce que, vu que leur scolarisation avait été négligée par l'État, elles ont eu recours à l'enseignement religieux. Par conséquent, en 1879 alors que 76% des garçons du primaire sont inscrits dans les écoles publiques laïques, seulement 36% des filles y sont scolarisées ; la plupart des filles restant dans les établissements ecclésiastiques (56%). J. Ferry, conscient de ces faits, s'engage dans un projet de loi qui installe de manière durable la laïcité et l'instruction des filles. La liberté d'enseignement demeure, mais elle est limitée aux établissements privés ; dans les écoles publiques l'enseignement religieux est remplacé par la morale laïque et civique destinée à la formation des citoyens de la République (Lelièvre, 1990).

Les lois Guizot et Ferry ont sans doute conduit à la première massification de l'école, à savoir l'expansion de l'enseignement primaire et primaire supérieur. La première vague de massification peut donc se situer entre la deuxième moitié du XIX^e siècle et le premier quart du XX^e siècle : le taux de scolarisation des enfants de moins de 15 ans passe de 50% en 1850 (voire 30% dans certains départements) à 80% en 1906. L'obligation scolaire jusqu'à 13 ans

et la gratuité des formations post-primaires ont favorisé l'expansion significative qu'a connue ce dernier niveau. En ce qui concerne l'école élémentaire, les auteurs estiment qu'elle est devenue véritablement universelle autour de 1940 lorsque les allocations familiales ont été introduites (Merle, 2009a). Quant à l'enseignement primaire supérieur et aux cours complémentaires, le nombre d'élèves (filles et garçons) inscrits dans les établissements privés et publics augmente de manière spectaculaire, passant de 29 000 à 166 000 entre 1881 et 1930. Cette expansion est nettement supérieure chez les filles (multipliée par 12 contre 3 pour les garçons) incluses pour première fois dans la loi J. Ferry (Lelièvre, 1990).

En revanche, l'ouverture de l'enseignement secondaire demeure faible, l'effectif augmentant de 73 000 à 77 000 sur la même période, ne représentant que 6% d'une classe d'âge en 1930. D'après les travaux disponibles, ces écarts entre l'enseignement primaire et secondaire découlent du fait que l'expansion de l'école sous la III^e République fut réalisée au sein d'un modèle scolaire ancré dans la structure de classes de la société. Ce modèle consistait en deux réseaux scolaires parallèles socialement différenciés et entre lesquels les frontières étaient infranchissables. D'une part, l'enseignement primaire et secondaire (actuels collèges et lycées) conduisant aux études longues étaient réservés aux enfants de l'aristocratie et de la bourgeoisie, les futurs hauts cadres de l'administration et de l'industrie ; d'autre part, les écoles primaires fournissaient l'enseignement élémentaire considéré suffisant pour les enfants des couches populaires. Les élèves des classes moyennes émergentes ainsi que les rares enfants « brillants » du peuple pouvaient ensuite accéder aux écoles primaires supérieures (EPS, cursus de trois ans après le certificat d'études primaires) leur offrant la possibilité d'insertion aux emplois dans le secteur tertiaire du commerce, dans l'industrie, l'administration et dans le métier d'instituteur. Ces écoles furent créées par la loi Guizot « sur mesure », c'est-à-dire, spécialement conçues pour les classes moyennes : des savoirs ni trop rudimentaires pour les aspirations de ce groupe social, ni des études classiques réservées à l'élite et donc inaccessibles pour eux (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a).

Les passerelles entre les écoles primaires supérieures et l'enseignement secondaire ne sont pas possibles. Les frontières sont clairement définies, premièrement, parce que les études secondaires demeurent payantes et les bourses sont très rares alors que l'enseignement primaire supérieur est gratuit ; deuxièmement, parce que les parcours sont différenciés du point de vue de la structure scolaire et des enseignements. En effet, l'accès à l'enseignement secondaire (10 ans) ne coïncide pas avec l'âge de fin des études primaires (12 ans), alors les enfants de l'enseignement primaire sont contraints de prendre une décision : soit, ils poursuivent des études primaires supérieures (EPS) accédant aux diplômes intermédiaires pendant le cursus de trois ans ; soit, ils renoncent au diplôme d'études primaires et à

l'enseignement primaire supérieur pour s'investir dans les études secondaires où ils devront attendre sept ans avant d'avoir un premier diplôme. Les études secondaires entraînent ainsi un risque trop élevé pour les enfants des classes populaires qui ont besoin de s'insérer précocement dans le monde de l'emploi. Il reste une troisième possibilité : attendre la fin des études primaires pour entrer au secondaire, mais dans ce cas, l'élève devrait commencer les études secondaires déjà très longues avec deux ans de retard. Par ailleurs, il faut considérer que les enseignements étaient distincts et qu'un enfant ayant réalisé ses études primaires supérieures n'avait pas le niveau requis pour réussir dans les études secondaires, notamment en ce qui concerne la maîtrise du latin. En définitive, la structure du système scolaire produit délibérément une séparation sociale entre les publics scolaires (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a).

L'École républicaine s'engage ainsi dans une aspiration égalitaire *suis generis* que les auteurs nomment l'« élitisme républicain » (Baudelot et Estabiet, 2009 ; Dubet, 2004). Il s'agit d'une ouverture des études élémentaires au peuple tout en préservant une formation pour les élites. Quelques rares enfants issus des classes moyennes et certains cas exceptionnels d'enfants du peuple, pouvant surmonter tous les obstacles mentionnés ci-dessus, sont bénéficiaires d'une bourse pour poursuivre des études secondaires. Il s'agit, précisons-le, de cas très rares puisqu'en 1936 encore, la proportion de fils d'ouvriers inscrits en sixième est de 2,7% ; cependant, ils sont porteurs d'un grand symbole : l'École républicaine peut constituer un ascenseur social pour les enfants ayant un talent extraordinaire (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a ; Prost, 1992).

2) Le fondement de l'École chilienne : de l'Indépendance à l'obligation scolaire

Au Chili, l'institutionnalisation du système éducatif fut aussi un processus long qui sur certains points coïncide avec l'évolution du système français. Les luttes entre les postures libérales et conservatrices, le rôle de l'État et le caractère national de l'instruction publique, la formation des élites et l'éducation du peuple sont des aspects qui, autant en France qu'au Chili, ont marqué l'institutionnalisation et l'expansion de l'éducation. Cependant, même si le modèle européen décrit par Ramirez et Boli (1987) s'est introduit dans les nations émergentes de l'Amérique, il a acquis une nature distincte.

Pendant la période que Gabriel Salazar et Julio Pinto (1999) nomment l'*État impérial espagnol*, c'est-à-dire, depuis la fin du XVI^e siècle, moment où l'Espagne parvient à s'imposer définitivement et installe le Royaume du Chili, jusqu'à la période de

l'Indépendance du pays qui commence en 1810²⁶, les premières pratiques scolaires furent faiblement développées, principalement par les congrégations religieuses provenant d'Europe et arrivant sur le continent à partir de la seconde moitié du XVI^e siècle. En 1803, un premier recensement des écoles à Santiago révèle l'existence de 15 établissements scolaires, la presque totalité étant des écoles paroissiales ou appartenant à des grandes congrégations. L'enseignement secondaire (les études classiques) se limitait à trois établissements religieux et une académie particulière. Certaines grandes villes de province avaient une école paroissiale et au début du XIX^e siècle, les auteurs comptent environ huit écoles primaires et deux établissements secondaires en province (Soto, 2000). En dépit de ces premiers efforts pour installer des écoles, les historiens s'accordent sur l'abandon de l'éducation de la part de l'État impérial. Par ailleurs, le renvoi des jésuites en 1767 a déstabilisé la déjà branlante diffusion de l'instruction dans la mesure où cette congrégation était incontestablement la principale institution éducative au Chili. Cependant, certains établissements jésuites ont perduré grâce à leur transfert à d'autres congrégations religieuses et, dans de très rares cas, à un particulier (Egaña, 2000 ; Soto, 2000).

Au cours de la première phase de l'Indépendance du pays connue comme la « Patria Vieja » (1810-1814), émergent des initiatives qui serviront de base pour le développement du système éducatif au cours du XIX^e siècle. Les hommes politiques et notamment les intellectuels qui importent les idées libérales européennes prônent le besoin d'une instruction étatique permettant la formation des citoyens et des futurs dirigeants de la nouvelle République. Camilo Henríquez, déclarait à l'époque : « *parmi les classes du tiers état et de la plèbe se trouveront les grandes réserves de talents et un patriotisme dénué d'intérêt* » (cité par Egaña, 2000, p. 26). Manuel de Salas, arrivé d'Espagne à la fin du XVIII^e siècle avait déjà commencé la diffusion des idées issues principalement de la « Sociedad de Amigos del país », lesquelles portaient sur la fonction de l'enseignement des « savoirs utiles » dans le processus de modernisation de la nation (Cruz, 2003 ; Ruiz, 2010 ; Soto, 2000). Une idée dominante était l'implication de l'État dans le financement et l'administration de l'éducation. Le rôle de l'État n'acquiert pas pour autant le caractère anticlérical de la Révolution française et l'Église est conviée à participer au projet républicain.

Par ailleurs, dans cette période, s'érige l'idée d'une instruction de base pour que toute personne ait une place dans la société et puisse exercer ses droits de citoyen ainsi qu'une formation plus longue pour ceux qui souhaitaient poursuivre des études scientifiques

²⁶ La période comprise entre l'arrivée des premiers colonisateurs vers 1540 et la création du royaume du Chili à la fin du même siècle s'est caractérisée par les luttes entre les Espagnols et les indigènes. La résistance des indigènes fut incessante, les Espagnols étant obligés de s'installer lentement et avec difficulté sur le territoire. Cette période s'appelle « la conquête ».

conduisant à des professions ou des positions dirigeantes. La formation proposée incluait les recommandations de Manuel de Salas autour des « savoirs utiles » sans se borner aux études classiques. Ces idées se matérialisent dans la création d'une institution publique centrale rassemblant les trois établissements d'enseignement secondaire existant à Santiago et rattachée à la seule université du pays. Cet établissement de garçons nommé l'« Institut national » fut inauguré le 10 août 1813²⁷ et conçu comme un modèle pour les futurs établissements qui devraient se créer dans chaque département du pays pour dispenser une formation de l'enseignement secondaire jusqu'à l'université. (Cruz, 2003 ; Ruiz, 2010 ; Soto, 2000).

L'instruction élémentaire, tout en étant moins prioritaire est, tout de même, l'objet de certaines initiatives d'organisation. En 1813, le « cabildo » de Santiago reçoit un rapport révélant que Santiago, la principale ville du pays ayant une population de 50 000 habitants, n'avait que sept écoles scolarisant 664 élèves. Ce constat conduit à la rédaction d'un règlement pour les maîtres des écoles. Le document, devenant le premier acte de prise en charge de l'instruction primaire du pays par l'État, ordonne la création d'une école (de garçons et de filles) dans chaque ville et village ayant plus de 50 habitants ; ces écoles étant financées par les communes seraient gratuites pour les élèves. On établit également les normes régulant les écoles, les maîtres, l'inspection, *etc.* Déjà dans cette période les autorités accordent une place centrale à l'éducation élémentaire des filles qui, sont cependant exclues du projet de l'Institut national. Sous le gouvernement de José Miguel Carrera, en 1812 un décret spécifiait : « *il semblera paradoxal dans un monde cultivé que la capitale du Chili, peuplée de plus de 50 000 habitants n'ait pas encore connu une école de filles* » (cité par Egaña, 2000, p. 26).

Ces premières initiatives d'institutionnalisation du système éducatif sont interrompues par la reprise du pouvoir par l'Empire espagnol. Elles sont pourtant reprises suite à la déclaration officielle de l'Indépendance en 1818. Sous le gouvernement d'O'Higgins (1818-1823) fut rédigée la Constitution de 1822 dans laquelle, un titre spécial pour l'instruction publique stipule que celle-ci sera uniforme dans toutes les écoles et que des écoles primaires seront construites dans chaque village. La loi ordonne aussi aux couvents et aux monastères de religieuses d'ouvrir et d'entretenir des écoles primaires selon le plan général d'instruction (Soto, 2000). L'instabilité sociale et politique entre 1810 et 1830 entrave, toutefois, les initiatives d'organisation du système scolaire. Inscrites dans des lois en incessante mutation,

²⁷ L'Institut national existe encore actuellement sous la forme d'un établissement d'enseignement secondaire. Il est considéré comme étant le lycée public le plus prestigieux du pays, très célèbre surtout parce qu'il a scolarisé plusieurs présidents de la république et importants hommes politiques du pays.

elles ne se traduisent ni par une augmentation réelle du nombre d'écoles et d'élèves, ni par une véritable institutionnalisation du système éducatif (Egaña, 2000 ; Soto, 2000).

En 1830, les libéraux et les conservateurs s'affrontent dans une guerre civile où ces derniers remportent la victoire débouchant sur un régime politique autoritaire ; les libéraux-républicains sont vigoureusement persécutés, tués, expulsés du pays. Sur ces fondations sanglantes s'est donc construit l'édifice de l'État oligarchique chilien dont le principal projet consiste à se préserver lui-même par le biais de l'exclusion politique des masses et de leur répression à travers le recours systématique à l'intervention militaire (De Ramon, 2003 ; Salazar et Pinto, 1999). Pourtant, c'est au sein de ce régime politique que le système scolaire connaît un véritable épanouissement donnant naissance à la première loi d'instruction publique, une loi approuvée sous un État autoritaire, tout comme en France, la loi Guizot fut promulguée sous une monarchie. La Constitution conservatrice de 1833 confirme le rôle central de l'État en matière d'éducation et assigne une responsabilité aux communes dans la gestion et le financement des écoles. À partir du gouvernement de Manuel Bulnes (1841-1851), des actions concrètes sont mises en œuvre par le Ministre de l'Instruction, Manuel Montt, parmi elles, l'inauguration de l'Université du Chili en 1842 et l'organisation de l'enseignement secondaire autour de l'Institut national (Cruz, 2003 ; Soto, 2000 ; Ruiz, 2010).

Dans les débats portant sur le type d'enseignement qui devait prévaloir dans cette institution, se condensent les principales questions du système scolaire à construire. En 1843, les réponses à ces questions s'inscrivent dans un décret de loi établissant l'organisation et le plan d'études de l'Institut national qui devait servir de modèle pour les lycées publics des régions. Ce texte représente la victoire d'un nouveau modèle éducatif sur l'esprit démocratique des libéraux qui avait été à l'origine de l'Institut : l'administration centrale l'emporte sur les collectivités locales ; la formation des élites l'emporte sur l'instruction des masses ; les études classiques sortent vainqueurs devant les savoirs utiles. Par conséquent, les premiers pas du système éducatif ne diffèrent pas énormément de ceux du modèle français, du moins en ce qui concerne cette architecture entraînant la scission entre l'enseignement secondaire pour les élites et l'école primaire pour les enfants du peuple (Cruz, 2003 ; Ruiz, 2010). D'après Ignacio Domeyko, l'auteur du plan d'études de 1843, il y a, dans toute société, deux classes sociales. D'une part, la classe pauvre intégrée par « ceux qui vivent du travail mécanique de leurs mains » et d'autre part, la classe de ceux qui depuis leur plus jeune âge sont prédisposés à « former le Corps gouvernemental de la République ». « L'instruction publique doit, elle aussi, se diviser en deux branches qui sont : l'instruction primaire pour la première ; l'instruction supérieure pour la seconde classe » (cité par Ruiz, 2010, p. 22).

À partir de 1840, le Ministre Manuel Montt réalise de multiples actions destinées à l'organisation et à l'expansion de l'enseignement primaire, des intellectuels « libéraux » exerçant une forte influence dans ce processus. C'est le cas de Domingo Faustino qui avait été envoyé en mission en Europe et aux États-Unis et qui, à son retour, insiste sur la valeur de l'instruction comme moyen de modernisation de la nation, sur l'importance de l'éducation des filles (notamment pour le métier d'institutrice) et le besoin de développer les écoles normales, récemment créées au Chili (1842). Les idées libérales de Sarmiento – et d'autres intellectuels comme les frères Amunategui et Victorino Lastarria – portent sur l'expansion de l'instruction primaire à tous les citoyens de la République afin d'accomplir un idéal égalitaire de participation civique, mais aussi afin de garantir le progrès de la nation. Cependant, ces idées ont acquis un caractère particulier dans le cadre du régime politique autoritaire et conservateur. À la différence des arguments esquissés pendant la période d'émancipation, durant l'État oligarchique, le discours de développement de l'éducation porte sur l'ordre et la discipline du peuple ; l'école aurait ainsi une fonction civilisatrice d'un peuple encore soumis aux vices et passions ancrés dans son sang indigène. D'après Sarmiento, ce tempérament sauvage entrave l'épanouissement de la civilisation :

« ... États sud-américains qui ont encore vivantes dans leurs entrailles, comme un aliment non digéré, les races sauvages ou barbares indigènes que la colonisation a absorbées et que les traditions de leurs bois gardent avec obstination, leur refus de la civilisation, leurs langues primitives et leurs habitudes d'indolence et de répugnance dédaigneuse envers la tenue, l'hygiène, le confort et les usages de la vie civilisée » (cité par Egaña, 2000, p. 28).

La civilisation, l'apaisement des instincts révolutionnaires, l'imposition de l'ordre, constituent des arguments convaincants aux yeux de l'oligarchie chilienne peu encline aux idées démocratiques et sceptique quant au rôle de l'instruction du peuple sur le développement économique, dans la mesure où l'économie prospérait sans que les masses n'aient reçu aucune formation. Il s'agit d'un discours explicite prônant le développement d'une institution coercitive dont la finalité était ce que Foucault (1975) a très bien décrit comme une discipline de « dressement » des individus. Il n'est donc pas étonnant que malgré les débats que le projet de loi a suscités, spécialement autour du financement public, de la responsabilité des communes et de la participation de l'église, et que malgré les divers projets et les maints reports présentés, la première loi d'instruction primaire n'ait été promulguée qu'en 1860 sous le gouvernement de Manuel Montt qui, en tant que ministre, avait soumis un des premiers projets au Congrès en 1849 (Egaña, 2000 ; Soto, 2000).

La loi de 1860 établit l'instruction publique gratuite pour les deux sexes et dirigée par l'État. Trois types d'écoles sont reconnus : les écoles *fiscales* qui peuvent être financées par

l'État ou par les services locaux ; les écoles *particulières* qui peuvent être payantes ou gratuites ; et enfin, les écoles conventuelles qui sont gratuites et dont l'entretien est imposé aux couvents et monastères. Cette participation exigée de l'Église, ainsi que l'enseignement obligatoire de la « morale chrétienne » dans toutes les écoles, ne sont pas surprenants dans un régime où la Constitution reconnaît le catholicisme comme la religion officielle de l'État et interdit tout autre culte. En ce qui concerne le cursus scolaire, l'âge d'entrée et de sortie de l'enseignement primaire ne sont pas délimités ; deux types de formations sont néanmoins distingués : les écoles élémentaires et les écoles supérieures. Des règlements postérieurs fixeront à quatre ans la durée de l'enseignement élémentaire et à six ans la durée des études dans les écoles supérieures (Soto, 2000).

Quant aux enseignants, la loi définit les conditions pour l'exercice du métier, nettement plus exigeantes pour les maîtres des écoles fiscales, lesquels doivent avoir une formation dans les écoles normales ou bien attester de compétences équivalentes ; tandis que pour les maîtres des écoles particulières, il suffisait de démontrer « leur bonne vie et leurs mœurs » (Soto, 2000, p. 29). Enfin, ce texte crée l'Inspection des écoles, un organe de l'État responsable de l'administration et le contrôle de tous les établissements publics dont la fonction serait exécutée au niveau départemental²⁸. Cette loi constitue, certes, un premier texte juridique fondateur de l'École publique, cependant il faut considérer que les lois peinaient souvent à se traduire dans des actions concrètes : en réalité maints préceptes ne seront jamais réalisés ou attendront plusieurs décennies pour leur mise en œuvre. (Egaña, 2000)²⁹.

Malgré la précarité des écoles et l'expansion fluctuante de l'enseignement au cours du XIX^e siècle, la loi de 1860 a conduit à une diffusion de l'enseignement primaire et secondaire. En 1852 il y avait dans le pays 553 écoles primaires publiques et privées qui scolarisaient 16 628 garçons et 5 453 filles ; en 1864 les écoles sont au nombre de 940, les garçons 30 667 et les filles 15 532. Cette croissance a favorisé particulièrement les écoles publiques et les filles, en cohérence avec les mesures entreprises dans la période. Ensuite, entre 1864 et 1880 l'expansion de la scolarisation stagne parce que le fonctionnement des écoles existantes ainsi que la précarité des conditions de vie de la plupart de la population ne rendaient pas attrayante

²⁸ Il faut pourtant souligner que les fonctions d'inspection, de récolte d'information et d'élaboration des rapports statistiques sur les écoles ainsi que la mission de création des manuels avaient été assignées à la faculté de philosophie et de sciences humaines de l'Université du Chili lors de son inauguration en 1842. Puis, ces tâches sont progressivement assumées par l'État qui à l'origine s'occupait uniquement de l'ouverture et la construction des écoles (Egaña, 2000).

²⁹ Un bon exemple est la loi de financement qui devait introduire un impôt spécifique pour les tranches supérieures des revenus afin de contribuer aux dépenses des écoles municipales et qui n'a jamais été votée. Un deuxième exemple : les écoles supérieures qui devaient être dans la ville principale de chaque département ont rarement été construites. En 1875, il y avait 17 écoles supérieures de garçons et 6 de filles dans tout le pays.

la scolarisation des enfants (Ponce de León, 2010). De surcroît, deux guerres importantes en 1865 et 1879 ont certainement affecté le développement du système éducatif (Egaña, 2000 ; Soto, 2000).

Un nouveau règlement général du système éducatif est promulgué en 1883 comprenant des dispositions spécifiques sur tous les aspects de l'enseignement et de l'administration ; par exemple, l'introduction d'un certificat de fin d'études de l'école élémentaire et la délimitation des fonctions des inspecteurs. En octobre 1883, une loi autorise le Président de la République à réaliser des investissements considérables pour l'amélioration de l'infrastructure des écoles et de la formation des maîtres. Ces fonds publics permettent la construction d'établissements et de bibliothèques ainsi qu'une dotation importante d'équipements et de fournitures scolaires. Pour améliorer la qualité des maîtres, des ressources sont destinées aux étudiants des écoles normales pour qu'ils fassent des études en Europe ou aux États-Unis, mais aussi pour faire venir au pays des maîtres étrangers, notamment d'Allemagne³⁰. Le nombre total d'élèves inscrits dans les écoles primaires publiques et privées passe de 63 900 en 1880 à 110 406 en 1888, présentant une croissance similaire dans le secteur public et privé. Au total, au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, le taux d'accès à l'enseignement (public et privé) de la population âgée entre 7 et 15 ans passe de 9% en 1854 à 20% en 1888 (Egaña, 2000).

L'enseignement secondaire et technique-professionnel est régulé en 1879 au travers d'une loi spécifique stipulant la gratuité des études dans les établissements publics ainsi que la création d'un lycée dans chaque département. La loi établit également les diplômes nationaux de bachelier et licencié, lesquels sont délivrés par le Conseil d'instruction publique, un nouvel organe qui prend en charge les fonctions pédagogiques ainsi que le contrôle et l'administration de l'enseignement secondaire et supérieur, exécutés auparavant par l'Université du Chili. Un aspect important dans cette réforme est la légalisation des écoles préparatoires qui donnaient une formation élémentaire permettant l'accès au lycée. Ces écoles qui avaient commencé à se répandre depuis quelques années, ne jouissaient pas d'une reconnaissance officielle. Cette loi, en les autorisant, établit définitivement une séparation entre le réseau primaire – pour le peuple – et les études secondaires – pour les élites. Enfin, cette réforme inclut les voix laïques qui avaient gagné une certaine représentation au Parlement,³¹ enlevant l'obligation de l'éducation religieuse dans les lycées fiscaux ; elle sera

³⁰ D'après certains historiens, la première période de construction du système éducatif fut fortement inspirée du modèle français. Cette situation change vers 1880, à la suite de la guerre franco-prussienne. Désormais, le modèle Allemand deviendra prédominant pendant environ trois décennies (Labarca, 1939 ; Lira, 2010).

³¹ Il faut souligner qu'à partir des années 1860, le gouvernement et le Parlement s'ouvrent progressivement aux secteurs libéraux. L'ouverture au niveau politique s'est accompagnée aussi d'une ouverture au niveau

proposée mais facultative pour les élèves. Les lycées de filles ne commencent à se développer qu'à partir de 1877 lorsque le Ministre Miguel Amunategui promulgue un décret ordonnant l'admission des filles aux universités et la promotion de leur accès à l'enseignement secondaire (Labarca, 1939 ; Soto, 2000).

L'enseignement secondaire s'est peu massifié pendant la seconde moitié du XIX^e siècle. C'est à partir de la loi de 1879 et du décret promouvant l'éducation secondaire des filles, que la diffusion de ce niveau connaît une croissance significative. Au total, au tournant du XX^e siècle les lycées publics et privés scolarisent 11 719 élèves (10 002 garçons et 1717 filles) et les lycées techniques – faiblement développés dans la période – comptent 1856 élèves. Les étudiants à l'université atteignent 1 106. En revanche, plus de 170 000 élèves fréquentent les écoles primaires publiques et privées. Malgré ces progrès, l'objectif d'un accès généralisé demeure loin de s'accomplir car le recensement de 1907 révèle que plus de 62% d'enfants en âge scolaire n'accèdent pas à l'instruction et 60% de la population du pays est encore illettrée (Labarca, 1939 ; Ponce de León, 2010).

Le XX^e siècle et l'avènement des écoles de masse au Chili et en France

1) L'unification des réseaux scolaires et la massification en France

Le XX^e siècle constitue la période de la véritable expansion quantitative de l'enseignement dans tous ses niveaux, fondée sur l'idéal égalitaire caractérisant le processus initié lors de la Révolution mais aussi, et d'une manière plus nette qu'autrefois, sur l'argument du développement économique et technique de la nation. Les conditions institutionnelles, politiques et matérielles sont réunies, il ne reste qu'à produire les réformes nécessaires pour que l'unification des écoles séparées de la III^e République permette le passage de l'école de classe à l'école de masse. La première initiative dans ce sens est l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire en 1930. La perte extraordinaire de l'effectif et des moyens financiers résultant de la Première guerre mondiale avait conduit les autorités à décider de rassembler les classes de l'enseignement primaire et secondaire dans certains départements. Cette politique d'« amalgame » crée une situation paradoxale dans les établissements concernés : dans la même classe, recevant la même formation, se trouvent des élèves payant leurs études et des élèves pour lesquels la formation est gratuite (Merle, 2009a).

commercial et d'un déclin du monopole, ce qui permet le développement des producteurs et des compagnies locaux et donc l'arrivée au pouvoir des nouveaux groupes sociaux. De plus, vu que les compagnies étrangères avaient absorbé les principaux secteurs commerciaux et qu'elles dominaient la richesse du pays, l'oligarchie chilienne fut obligée de dialoguer avec leurs idées libérales (Salazar et Pinto, 1999).

La gratuité de l'enseignement secondaire devient la conséquence logique dans ces établissements, puis, elle sera généralisée à l'ensemble du système éducatif en 1930.

Cette mesure répond en particulier aux intérêts des groupes de gauche – et notamment du mouvement des « Compagnons de l'Université nouvelle » – partisans du projet de l'« école unique » qui prônait l'intégration des structures et des parcours scolaires afin de parvenir à un enseignement égal pour tous. Cependant, la consolidation du secondaire « unique » doit attendre quelques décennies du fait que la gratuité est immédiatement compensée par l'introduction d'un mécanisme sélectif : un examen d'accès à l'enseignement secondaire. C'est la raison pour laquelle, même si la gratuité de l'enseignement secondaire débouche sur une expansion de ce niveau, ses effectifs connaissent une croissance de 74% entre 1930 et 1938 ; cette augmentation demeure plus faible que celle de l'enseignement primaire supérieur qui s'élève à 115% sur la même période. Si l'accès au secondaire n'est plus limité par l'argent, la sélection scolaire et les désavantages économiques des études longues constituent toujours une barrière pour les classes populaires ; en effet, 50% des élèves quittent l'école sans le diplôme des études primaires en 1935, la majorité d'entre eux provenant des familles les plus pauvres (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a ; Prost, 1992).

Un processus d'unification de l'enseignement secondaire est initié avec l'intégration des écoles primaires supérieures au secondaire par le ministre Jérôme Carcopino en 1941 (sous le régime du maréchal Pétain). Les autorités de l'époque avaient constaté l'existence d'une concurrence entre l'enseignement secondaire et les formations post-primaires (EPS et cours complémentaires) parce que même si le secondaire était gratuit depuis les années 1930, le cursus long ainsi que les différences du curriculum incitaient les élèves des classes moyennes et populaires à poursuivre les études post-primaires au détriment des études secondaires (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a). Par ailleurs, l'idée d'égalité méritocratique des chances régnante exige qu'un passage des « bons » élèves du primaire au secondaire soit rendu possible. Alors la réforme de 1941 prévoit l'intégration de l'EPS au secondaire – sous le nom des « collèges modernes » – tout en excluant les cours complémentaires, un type de formation post-primaire considéré de niveau plus faible que l'EPS. En outre, la réforme se poursuit un an plus tard avec l'ouverture de nouvelles sections au lycée et au baccalauréat accessibles aux élèves scolarisés dans « l'autre réseau » non-secondaire ; ainsi, les anciens élèves de l'EPS et des cours préparatoires peuvent désormais continuer jusqu'au baccalauréat sans prendre de risques excessifs. Cette réforme a eu pour effet une augmentation des élèves en lycée, mais contrairement aux objectifs initiaux, les élèves des classes moyennes et populaires restaient dans l'enseignement post-primaire pour aller directement au niveau secondaire supérieur (seconde du lycée) sans passer par le premier cycle du secondaire. Par

conséquent, les effectifs des cours complémentaires ont augmenté considérablement se situant au même niveau que le secondaire (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a).

D'autres réformes successives poursuivent l'unification des formations de ce niveau intermédiaire entre l'école primaire et l'enseignement secondaire supérieur ou lycée actuel. Pendant la IV^e République, maintes tentatives de réforme n'ont pas pour autant abouti sur un projet de loi. L'initiative la plus emblématique, à savoir le plan Langevin-Wallon (1947), propose de créer un enseignement secondaire commun entre 11 et 15 ans et ensuite une diversification des filières dans le secondaire supérieur, l'obligation scolaire étant portée à 18 ans. Ce plan tente d'allonger le tronc commun et donc de différer l'orientation par le biais d'une intégration des formations post-primaires et secondaires sous une seule structure, d'ailleurs séparée du secondaire supérieur. Il prévoit également une réforme de la formation des enseignants pour la rendre cohérente avec ce niveau commun.

En résumé, ce plan proposait une structure du système éducatif assez proche de celle d'aujourd'hui. Cependant, pour des raisons politiques et des désaccords entre les corps d'enseignants, ce plan n'arrive pas à se concrétiser. D'après A. Prost (1992), ce qui est en jeu dans les débats de l'époque, ce sont, certes, les divergences entre les corps d'instituteurs et des enseignants du secondaire, chaque groupe cherchant à préserver son domaine. Cependant, il s'agissait davantage de l'affrontement entre deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement : d'une part, les professeurs du secondaire privilégient une ouverture du collège et du lycée, donc des études considérées comme étant d'un niveau plus élevé ; d'autre part, les instituteurs défendent un enseignement plus adapté aux besoins des classes populaires – proche des EPS et des cours préparatoires qui d'ailleurs constituent la principale demande de ces groupes –, en refusant la généralisation des études classiques qui correspondent à une culture trop étrangère aux enfants du peuple.

Pendant la V^e République, les finalités de l'expansion éducative reposent sur l'idéal de démocratisation; l'argument du développement économique du pays commence néanmoins à s'imposer, comme d'ailleurs dans tous les pays industrialisés connaissant une forte croissance après la Grande Guerre³². Le besoin de formation de professionnels qualifiés pour faire face aux demandes de développement technique est une préoccupation du gouvernement de Charles de Gaulle qui inspire la mise en place de réformes pour favoriser l'allongement de la scolarité de tous les jeunes. Cependant, la politique gaulliste n'aspire pas seulement à une

³² Le discours autour du développement industriel et économique avait inspiré essentiellement l'institutionnalisation et l'expansion de l'enseignement technique et professionnel en France. La création des « collèges spéciaux » en 1866 par le ministre Victor Duruy avait été déjà inspirée de cet argument liant la formation au progrès économique. Ce discours était moins invoqué dans le cadre de l'enseignement général qui pendant longtemps resterait attaché aux idées des Lumières, centrées davantage sur les études classiques.

démocratisation de l'enseignement secondaire ; elle se fixe aussi l'objectif de sélectionner les élèves par le biais de l'orientation, de la diversification des filières du lycée et des conditions d'admission à l'université. En effet, pour le Général, il fallait élargir le niveau du collège pour ne pas gaspiller les talents ; mais ensuite, il fallait sélectionner pour que les lycées et les universités ne soient pas peuplés de jeunes incapables de réussir des études longues. Ces objectifs sont donc à la base de la politique éducative de la période et constituent l'un des déclencheurs, notamment dans l'enseignement supérieur, des événements du mai 1968 (Prost, 1992).

En 1959, Jean Berthoin, Ministre de l'Éducation Nationale sous Charles de Gaulle, établit l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (donc après le premier cycle secondaire), perfectionne l'orientation des élèves créant « le conseil d'orientation » et intègre les cours complémentaires (post-primaire) dans une seule structure d'une durée de quatre ans : le collège d'enseignement général (CEG). Ensuite, en 1963, le ministre Christian Fouchet met en place une réforme (promue davantage par Jean Capelle) qui crée les collèges d'enseignement secondaire (CES) intégrant toutes les formations existantes au niveau secondaire inférieur et post-primaire. Ce changement est de grande envergure car les réseaux scolaires qui, pendant longtemps étaient séparés, sont enfin regroupés dans un même type d'établissement. Désormais, la séparation ne relève plus du type d'établissement mais du niveau d'enseignement (primaire, collège et lycée). Comme résultat de cette réforme, le collège devient une structure à part entière qui pourtant, demeure différenciée en plusieurs filières donnant accès à des parcours scolairement et socialement divergents : l'objectif du Général de Gaulle était en partie atteint dans la mesure où le collège s'ouvrait tout en demeurant différencié à l'intérieur (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a ; Prost, 1992).

Il faut ajouter que, dans cette même période, sont régulés les rapports entre les établissements privés et l'État à travers la loi du ministre Michel Debré en 1959. Cette loi permet l'octroi de financements publics aux établissements privés (à grande majorité confessionnels) leur imposant en contrepartie des conditions de fonctionnement semblables à celles des écoles publiques, un contrôle strict sur leur activité et surtout, les fonds publics ne sont attribués que s'il existe un « besoin scolaire reconnu » justifiant l'initiative privée³³. Pendant les années 1980, l'homologation de ces établissements au secteur public est encore renforcée³⁴ et en 1995, leurs enseignants du second degré accèdent à la même formation que

³³ Il faut souligner que la loi ne reconnaît pas « un secteur privé » mais seulement « des établissements », limitant ainsi leur pouvoir d'influence et leur conférant le statut de contributeurs (non concurrents) du service public.

³⁴ La politique éducative sous le gouvernement socialiste de F. Mitterrand aspirait à réduire les établissements privés (et notamment leur financement public) afin de renforcer l'enseignement public unifié et laïque ;

ceux des établissements publics. Les établissements privés restent ainsi limités : leurs effectifs n'ont pas augmenté de manière significative et, depuis les deux dernières décennies, leur proportion par rapport au public est stable autour de 17% (Eurydice, 2010 ; Gauthier et Robert, 2005).

En ce qui concerne la structure institutionnelle, ce n'est qu'en 1975 que le processus d'unification du niveau post-primaire aboutit à l'instauration du « collège unique », établi par la loi du ministre René Haby. Cette réforme intègre définitivement les structures du premier cycle secondaire et les différentes filières afin d'assurer un enseignement commun. Au niveau du *curriculum* et des enseignants, le collège repose davantage sur le modèle de l'ancien enseignement secondaire, c'est-à-dire, privilégiant les études générales et encyclopédiques au détriment de la formation pratique et appliquée qui caractérisait l'enseignement post-primaire. Les collèges techniques demeurent séparés pour devenir les actuels lycées d'enseignement professionnel (LEP) et les lycées se consacrent au dernier cycle de l'enseignement secondaire proposant des filières différentes (Lelièvre, 1990 ; Merle, 2009a ; Prost, 1992).

L'ensemble des réformes consacrées à l'unification des parcours scolaires et à l'expansion de l'accès au second degré a entraîné une massification du premier et du second cycle secondaires pendant le XX^e siècle et notamment dans la période de l'Après guerre. Une expansion qui, certes, s'explique aussi par les variations démographiques et par l'essor économique des Trente Glorieuses ; néanmoins, l'effet des changements dans la structure du système éducatif est incontestable (Duru-Bellat, 2002 ; Merle, 2009a).

Les chercheurs identifient deux ou trois grandes vagues de massification au cours du XX^e siècle³⁵. La première se traduit par une augmentation considérable des effectifs du collège : établissements publics et privés confondus, le nombre d'élèves passe de 1,5 million en 1959 (réforme Berthoin) à 3,2 millions au début des années 1980. Alors qu'en 1958-1959 les taux de scolarisation par âge étaient : 68,4% à 14 ans ; 43,5% à 16 ans et 27,7% à 17 ans ; en 1984-1985, ils s'élèvent respectivement à 97,7% ; 86,8% et 75,9%. Au total sur cette période, la scolarité s'est allongée de trois ans (Prost, 1992). Ensuite, l'évolution de l'effectif se poursuit jusqu'à ce que le taux de scolarisation entre 14 et 17 ans arrive en 2011 à presque 100% de la population de cette tranche d'âge (Ministère de l'éducation nationale de France [MEN], 2012a).

cependant, elle a dû affronter un mouvement social de contestation très massif qui défendait l'autonomie et le financement public des écoles privées. Finalement, la réforme se borne à des changements mineurs cherchant le rapprochement du privé au public sans modifier le statut des premiers (Prost, 1992).

³⁵ Il faut souligner que les auteurs n'identifient pas les mêmes « vagues » ou périodes de massification. Nous avons retenu les périodes décrites par M. Duru-Bellat (2002) en ajoutant une catégorie supplémentaire pour l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur.

La deuxième vague de massification correspond à l'expansion de l'enseignement secondaire supérieur qui commence à se développer en parallèle avec l'ouverture du premier cycle, mais connaît une croissance considérable dans la période comprise entre 1985 et 1995. L'ouverture de l'accès au collège et l'intégration des structures scolaires qui débouchent sur le lycée, constituent l'une des causes de l'expansion de ce niveau, mais celle-ci relève aussi des conditions économiques et témoigne d'une politique volontariste du gouvernement socialiste de François Mitterrand. Pendant les années 1980, les effets de la massification au collège commencent à se faire sentir et sont analysés à l'égard de la question du « niveau », un problème qui devient très médiatique, auquel le ministre Alain Savary répond avec des réformes cherchant à rapprocher l'organisation du secteur public de celle des établissements privés. Il promulgue aussi les lois de décentralisation (1982 et 1983) qui opèrent un transfert des compétences administratives de l'État vers les collectivités locales et les établissements (Prost, 1992).

L'autonomie des établissements est élargie par le biais de l'instauration en 1985 des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) au niveau secondaire, lesquels – à l'image des établissements privés – sont obligés de rédiger un « projet d'établissement ». Cette mesure est inscrite finalement dans la loi d'orientation du Ministre Lionel Jospin le 10 juillet 1989. Les enseignants et le chef d'établissement demeurent des fonctionnaires publics recrutés par concours national et rémunérés par l'État. Par conséquent, l'homogénéité de l'offre scolaire n'est pas fortement affectée et l'autonomie reste limitée (comme nous le verrons, il s'agit d'une décentralisation très faible par rapport à celle qu'a connu le Chili à la même époque). Cette politique de gestion ainsi que les célèbres mesures de discrimination positive menées dans les années 1980 ont probablement moins d'impact direct sur la massification que l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000 (ministre Jean-Pierre Chevènement) et la création du baccalauréat professionnel en 1985 (Lapostolle, 2005). Cette initiative, visant à augmenter le nombre de travailleurs qualifiés pour faire face aux besoins du marché de l'emploi et surtout pour affronter la montée du chômage suite à la crise économique, a débouché sur une transformation du choix des élèves : ils sont plus nombreux à aller en BEP (Brevet d'études professionnelles) et ensuite au baccalauréat professionnel au détriment des CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), c'est-à-dire qu'ils s'orientent vers des études plus longues. Dans ces conditions, le BEP se dévalue, devenant davantage un diplôme intermédiaire vers le baccalauréat qu'un certificat permettant l'insertion immédiate sur le marché du travail (Duru-Bellat, 2006 ; Prost, 1992).

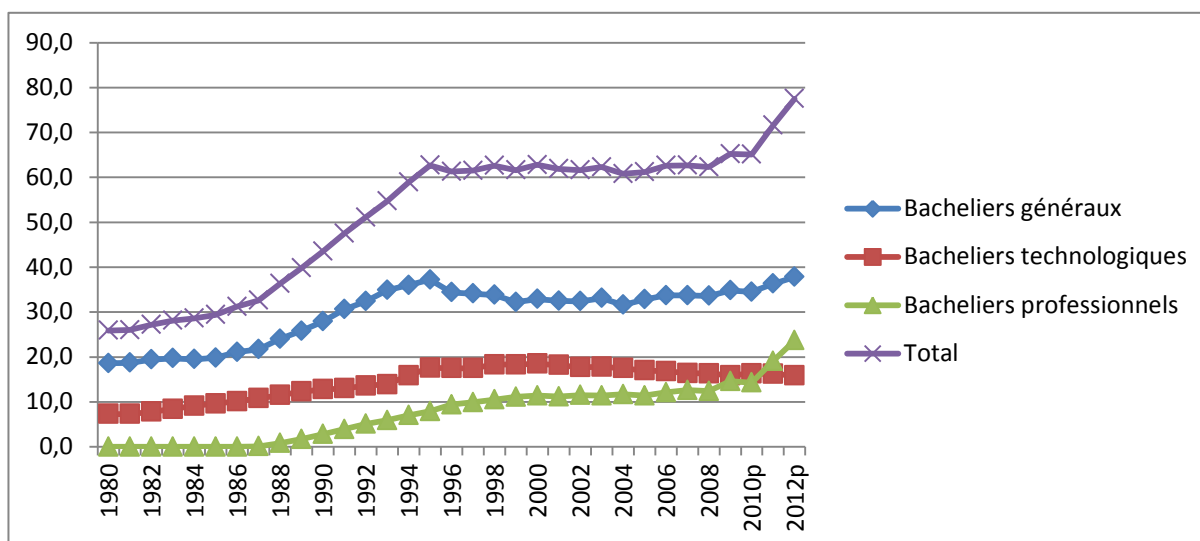
Les acteurs semblent adhérer au mouvement expansif du lycée : « *en quatre ans (1985-1989), les lycées ont accueilli 320 000 élèves supplémentaires* », affirme A. Prost

(1992, p. 192). Le taux d'accès en terminale d'une classe d'âge passe de 34% à la rentrée 1984-85 à 54,5% en 1990. La diminution des naissances dans cette période explique l'augmentation peu importante de l'effectif en termes absolus ; cependant le taux de scolarisation à 18 ans augmente considérablement : il passe de 58,6% en 1985 à 84,8% en 1995 (MEN, 2012b). Ensuite, à partir de 1995, les taux de scolarisation au niveau du secondaire se stabilisent, voire se réduisent (sauf pour l'apprentissage). Entre 1994 et 2010, le second degré a perdu 400 000 élèves dans toutes ses formations, soit une diminution de 6,5%. Cette réduction est expliquée en grande partie par la démographie, mais aussi par la diminution du redoublement dans le second cycle au cours des dernières années (MEN, 2012b).

Sans doute, les politiques des années 1980 ont eu un impact sur l'enseignement supérieur et bien que ce niveau ait connu une ouverture tout au long du XX^e siècle, celle-ci sera plus accentuée dès lors que le but d'amener 80% d'une génération au « bac » fut déclaré. Se produit donc une augmentation lente du taux d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat pendant la première moitié du XX^e siècle : il est de 1% entre 1881 et 1910 ; de 2,7% en 1936 et de 5% en 1950 (Lelièvre, 1990). Ensuite, entre 1960 et 1975, le taux de bacheliers passe de 11,3% à 24,4%, puis il connaît une stagnation pour s'accroître à nouveau entre 1985 et 1995 (Merle, 2009a). Dans l'ensemble des séries, ce taux est de 25,9% en 1980, 43,5% en 1990 et 62,7% en 1995. A partir de 1995, la proportion des bacheliers se stabilise autour de 62% et dès 2009, elle connaît une nouvelle hausse à la suite de la réforme du lycée professionnel³⁶, s'élevant à 77,5% en 2012 (MEN, 2012b).

³⁶ Pour en savoir plus sur cette réforme, voir annexe N°2.

Figure N°1 : Évolution du taux d'accès au baccalauréat d'une classe d'âge selon la série.
France (1980-2012)



Lecture : Sur l'ordonnée est affiché le taux d'accès (proportion des bacheliers sur la population totale de l'âge correspondant) entre 0% et 80% ; sur l'abscisse, les taux de chaque année depuis 1980 à 2012. Jusqu'en 2000, les taux correspondent à la France Métropolitaine et à partir de 2001, ils incluent les Départements d'outre mer. Les données sont provisoires à partir de 2009 (estimations de la population de l'INSEE).
Source : MEN-MESR-DEPP, ministère de l'agriculture, Insee (MEN : « L'État de l'école, 2012 »).

Dans l'enseignement supérieur, outre l'effet des réformes du lycée, la massification reflète le poids de la conjoncture économique sur la décision des acteurs de s'investir dans des études plus longues souvent perçues comme permettant de garantir l'insertion sur le marché de l'emploi. L'augmentation du chômage au cours des années 1980 a probablement joué un rôle dans ce processus d'expansion. L'effectif de l'enseignement supérieur a évolué en relation avec l'accès au baccalauréat, plus lentement pendant la première moitié du XX^e siècle pour s'accroître à partir des années 1960. En 1890, le nombre d'étudiants est de l'ordre de 17 000 ; en 1900, il est de 30 000, s'élevant à 140 000 en 1950. Dans cette période, l'effectif s'est multiplié par 4,6. Durant la seconde moitié du siècle, la croissance est assez spectaculaire passant de 309 700 étudiants en 1960 à 2 231 495 en 2007 et 2 347 800 à la rentrée 2011-2012 ; l'effectif a donc été multiplié par 7,58 (MEN, 2012a ; Merle, 2009a)³⁷.

³⁷ L'expansion à ce niveau ne relève pas uniquement des variations démographiques mais aussi des réformes de l'enseignement supérieur et d'autres facteurs externes au système éducatif. Par exemple, la forte expansion pendant les années 1960 résulte de la demande croissante des acteurs pour augmenter leur niveau scolaire mais aussi de la politique gaulliste visant à élever le niveau de qualification de la population afin de répondre aux impératifs du développement économique de l'époque. La réforme du ministre Christian Fouchet en 1966 créant les Instituts universitaires de technologie (IUT) et modifiant la formation universitaire s'inscrit dans cette optique. Les événements de Mai 68 se sont d'ailleurs déclenchés dans ce contexte d'une demande universitaire que les structures administratives et l'organisation des études ne parvenaient pas à satisfaire (Prost, 1992).

Dans les années 2000, les réformes ne modifient pas profondément la structure institutionnelle. Les politiques de décentralisation se poursuivent en accordant davantage de compétences aux collectivités locales et aux services déconcentrés de l'État et plus d'autonomie aux établissements ; néanmoins, il s'agit d'un processus lent où l'administration centrale demeure prégnante (Eurydice, 2010 ; Mons, 2007). La continuité caractérise également l'organisation des parcours scolaires dans la mesure où les réformes des années 2000 tendent vers l'unification du tronc commun. La loi d'orientation et programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (« loi François Fillon ») a pour finalités d'assurer la réussite de tous les élèves, de garantir l'égalité des chances et de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. L'une des principales initiatives pour parvenir à ces objectifs fut la définition d'un socle commun des compétences que tous les élèves doivent maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Dans ce sens, le tronc commun ne se borne pas seulement à une « structure unifiée » ; il devient aussi une série de compétences et de connaissances que l'école s'engage à enseigner à tous (Leyendecker-Bidar, 2010 ; MEN, 2008).

Enfin, l'allongement du tronc commun se poursuit avec la réforme du lycée général et technologique en 2010, conçue comme un moyen d'atténuer la hiérarchie entre les filières du lycée. Cette réforme, sans modifier la structure de séparation des filières, se borne à un changement dans l'emploi du temps et le *curriculum* : désormais, le lycée accorde une proportion plus importante du temps et des matières à la « culture commune », réduisant ainsi la part consacrée aux enseignements différenciés. En outre, la réforme installe certains dispositifs conçus pour faciliter les passerelles entre les filières afin de rendre l'orientation moins irréversible. En termes de cursus scolaire, l'un des changements les plus significatifs de cette politique éducative concerne l'enseignement professionnel (réforme 2009) : il s'intègre définitivement à l'enseignement secondaire supérieur en passant de quatre à trois ans afin de faciliter l'accès au baccalauréat professionnel. Les diplômes BEP et CAP deviennent des certificats intermédiaires après deux ans de formation professionnelle – un diplôme d'insertion pour les élèves qui n'arrivent pas au baccalauréat – tout en permettant la continuité vers le baccalauréat et les études supérieures³⁸ (Euridyce, 2010 ; MEN, 2012c).

Plus récemment, le 8 juillet 2013, a été promulguée la loi nommée « La refondation de l'école de la République » du ministre Vincent Peillon. Cette nouvelle loi d'orientation et de programmation, demeurant fidèle à la tradition de l'école républicaine mais cette fois dans un

³⁸ Avant la réforme de 2009, la formation professionnelle avait une durée de quatre ans car elle incluait une seconde générale et un palier d'orientation en fin de seconde. Ensuite, l'élève poursuivait trois ans de formation professionnelle dans la spécialité choisie. Le BEP était un diplôme indépendant du baccalauréat, par conséquent les élèves qui en possession d'un BEP souhaitaient accéder au baccalauréat devaient continuer deux ans dans une formation similaire, se produisant des répétitions au niveau des contenus.

scénario où la qualité de l'enseignement est fortement remise en question, envisage le développement d'une école aussi bien « juste » qu'« exigeante »³⁹. En affirmant que l'orientation précoce est contraire au principe du collège unique, le texte ordonne la suppression des dispositifs permettant l'orientation au cours du collège (vers l'apprentissage par exemple) ; cependant, il maintient les enseignements complémentaires en troisième (une option qui en réalité constitue souvent une orientation anticipée) et ne suggère pas une modification des filières du lycée. Dans ce dernier niveau, les mesures se consacrent davantage à l'obligation d'un diplôme professionnel. En ce qui concerne le lycée général et technologique, les propositions ne font pas partie des mesures « clés » et se limitent à une orientation plus personnalisée et quelques dispositifs cherchant à « rééquilibrer » les filières (MEN, 2013a).

2) La naissance et la mort de l'État enseignant chilien au cours du XX^e siècle

Le tournant du XX^e siècle, au Chili, constitue une période d'instabilité politique provenant du déclin de l'État oligarchique et du soulèvement des masses populaires, à l'époque soumises à des conditions extrêmes de misère. Le mouvement ouvrier ainsi que la demande de participation citoyenne des nouvelles classes moyennes, malgré la répression militaire implacable, ont bouleversé la classe politique permettant l'introduction « relative » des idées démocratiques⁴⁰. Dans cette période, le progrès en matière d'éducation relève principalement de la mise en place des conditions pour l'augmentation de l'accès ; la construction d'établissements et leur équipement ainsi que la formation des maîtres sont les axes centraux de la politique éducative. Les professeurs étrangers et les maîtres chiliens ayant terminé leurs études en Europe et aux États-Unis constituent une nouvelle vague d'intellectuels motivés par l'introduction de réformes profondes du système éducatif. L'inspiration des modèles européens et notamment du système allemand dans le corps des

³⁹ Parmi les propositions emblématiques figurent : le retour à une formation spécialisée des enseignants dans des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), l'introduction de l'enseignement moral et civique, l'élargissement de l'enseignement des langues vivantes et du numérique, la création du conseil supérieur des programmes (pour veiller à ce que les programmes soient pertinents et cohérents tout au long du parcours scolaire), entre autres.

⁴⁰ En 1891, une crise s'est déclenchée entre le parlement et le gouvernement donnant lieu à une guerre civile. D'après les auteurs, ce conflit est la manifestation de la lutte entre les groupes oligarchiques pour gagner le contrôle de la politique qui représentait pour eux la possibilité d'une occupation *marchande* de l'État. Les vices de ce régime ainsi que la poussée des mouvements citoyens et ouvriers signent l'effondrement de l'état oligarchique grâce à la dérogation de la Constitution de 1833 et à l'établissement d'une nouvelle charte en 1925. Cette nouvelle Constitution entraîne la naissance d'un État démocratique libéral qui se développe sous la forme d'un état central, présidentieliste, inspiré de l'idée de « développement ». Cet État qui s'étend jusqu'en 1973 entretient avec le peuple un rapport paternaliste, parfois populiste, basé sur la réponse toujours déficiente aux demandes des divers groupes sociaux (Salazar et Pinto, 1999).

enseignants – maintenant organisé et capable d’influer sur la politique éducative – produit un changement des priorités de l’éducation : dorénavant, le problème social deviendra un problème pédagogique (Egaña, 2000).

Un intérêt accru pour les « méthodes pédagogiques » s’installe ainsi au détriment de l’expansion quantitative, les intellectuels se focalisant sur la qualité de l’enseignement, surtout du second degré, alors que ce niveau ne scolarise qu’une partie restreinte de la population. Les écoles du peuple demeurent peu nombreuses et précaires, cependant, le problème majeur est tout autre : celui de leur fréquentation. La scolarisation n’est pas envisageable pour les enfants qui travaillent dans les mines ou chez les grands propriétaires agricoles afin de subvenir aux besoins de leur famille ; elle l’est moins encore pour les nombreux enfants seuls et vagabonds (Egaña, 2000 ; Labarca, 1939). Comme l’affirme Macarena Ponce de León (2010) « *l’arrivée de l’école et l’arrivée à l’école* n’ont pas été des processus identiques, ils ont été liés mais non de manière mécanique » (p.452).

L’obligation scolaire avait déjà été discutée au Parlement pourtant les projets présentés à partir de 1900 ont toujours rencontré une forte opposition. Ce sont notamment les idées de Darío Salas, un professeur ayant étudié aux États-Unis avec John Dewey, qui parviennent à sensibiliser l’opinion publique et la majorité du parlement autour de la précarité du système éducatif – visible dans les taux élevés d’illettrisme de la population – et de l’urgence d’ouvrir véritablement l’accès aux classes populaires. D’autres intellectuels et hommes politiques représentant les classes moyennes conçoivent l’expansion de l’éducation comme moyen d’inculquer une culture civique commune au bénéfice de la collectivité ; comme une manière de relancer le développement économique et de construire une société plus égalitaire qui favorise la « paix sociale » (Labarca, 1939). Le nationalisme de l’époque concourt aussi vers l’école intégratrice : même les indigènes qui auparavant n’avaient aucune place dans les débats éducatifs sont désormais invoqués comme exemple de la nécessaire intégration nationale. Le parti radical, porteur de ces idées⁴¹, exerce une influence incontestable dans les débats autour de l’obligation scolaire. En 1919, le projet de loi d’Instruction primaire obligatoire, soumis par le ministre Pablo Ramirez, sous le gouvernement de Juan Luis Sanfuentes, inclut en grande partie ses propositions (Lira, 2010 ; Soto, 2000).

La *Loi d’instruction publique obligatoire* n°3654 entre en vigueur le 26 février 1921. Outre la confirmation de la gratuité de l’instruction primaire, elle établit l’âge de l’obligation

⁴¹ Le parti radical, caractérisé pour ses idées laïques et progressistes a connu un virage social-démocrate pendant le premier quart du XX^e siècle. Au début du siècle, leurs premiers projets de loi défendaient la préservation d’une éducation distincte pour le peuple et pour les élites arguant que la mixité sociale engendrerait plus des problèmes que des bénéfices à la société. L’inspiration du modèle allemand ainsi que l’exaltation de la question sociale et des mouvements sociaux, expliquent en partie le basculement vers une éducation gratuite et égale pour tous (Lira, 2010).

scolaire pour ce niveau à six ans dans les villes et quatre ans dans les écoles rurales. Afin de rendre accessible l'instruction dans les secteurs ruraux, la loi oblige tout propriétaire d'une exploitation agricole, industrielle ou de mines à entretenir une école pour les enfants de ses ouvriers; en échange, l'État s'engage à accorder une subvention annuelle par élève. L'État, représenté par le Ministère de l'instruction publique, reste toutefois le principal responsable de l'instruction primaire. En ce qui concerne les parcours scolaires, la loi stipule un cursus de six ans divisé en trois cycles de deux ans ainsi qu'un quatrième cycle « vocationnel » non obligatoire pouvant durer entre un et trois ans. Les établissements sont de trois types : les écoles fiscales sous l'administration du ministère d'instruction, les écoles communales administrées par les mairies et les écoles particulières. Ces dernières sont à création volontaire (principalement par les associations non lucratives) ou à création obligatoire (par les agriculteurs et entrepreneurs). Dans les deux cas, elles peuvent recevoir une subvention de l'État à condition d'être gratuites pour les élèves et de respecter les programmes nationaux d'études. La gratuité fut ainsi établie dans tous les niveaux du système scolaire dès l'école primaire et jusqu'à l'université ; l'État-enseignant fut alors inauguré (Lira, 2010 ; Soto, 2000).

Un aspect décisif de cette loi est l'intégration des parcours scolaires assurant la continuité et l'unification entre l'enseignement primaire et secondaire. Les écoles préparatoires, attachées aux lycées et fonctionnant en parallèle à l'école primaire, doivent fermer dans un délai de six ans. Afin de supprimer les barrières scolaires, la possession du certificat de la dernière année de l'instruction primaire est la seule condition d'admission à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, ce texte aborde la question de l'éducation religieuse qui, désormais sera obligatoirement proposée par toutes les écoles mais les parents pourront en dispenser leurs enfants en réalisant une demande. En vertu de cette caractéristique de l'institutionnalisation du système consistant à ignorer les dispositions inscrites dans les lois, certains préceptes de la loi d'instruction primaire peinent à s'appliquer véritablement. Les écoles préparatoires qui devaient être supprimées dans un délai de six ans, sont conservées par les lycées pendant plusieurs décennies, les entrepreneurs et les propriétaires agricoles refusent de construire des écoles et les mairies sont également peu obéissantes sur ce point (Labarca, 1939).

Malgré les difficultés à mettre en place les dispositions de cette loi, celle-ci a constitué un triomphe des secteurs progressistes dans la mesure où le rôle de l'État, la gratuité et l'obligation scolaire sont installés de manière durable. Même le gouvernement militaire de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) reprend l'expansion et l'amélioration de l'éducation publique comme objectifs de sa politique éducative. Bien que sa réforme éducative n'ait finalement pas été mise en place, elle laisse transparaître les idées pédagogiques dominantes,

à savoir : la diversification de l'enseignement en fonction des besoins particuliers de chaque région ou commune ; l'idée de « communauté éducative » cherchant à promouvoir les rapports entre l'école et la famille ; la formulation de programmes d'études adaptés au développement de l'enfant avec une attention particulière à l'individu et, enfin, l'intégration de l'enseignement secondaire incorporant l'enseignement professionnel qui, jusqu'alors était séparé du cursus ordinaire et sous la tutelle des divers ministères (Labarca, 1939 ; Soto, 2000). Des modifications mineures à la loi de 1920 sont ainsi introduites dans cette période, la principale différence relevant de la création des *écoles fiscales expérimentales*. Ces établissements, avaient été ouverts quelques années auparavant afin de tester de nouvelles méthodes d'enseignement pour trouver le modèle d'école le plus efficace possible et le plus adapté aux besoins du pays⁴².

Dès la promulgation de la loi d'instruction obligatoire, l'expansion de l'accès au système éducatif fût incontestable : le taux d'accès au niveau primaire de la population en âge scolaire passe de 58,7% en 1920 à 69% en 1925 et dans le niveau secondaire, sur la même période, le taux passe de 18,7% à 20,4% (Cruz, 2000). L'illettrisme connaît une réduction importante ; 49% de la population était illettrée en 1920 et 43% en 1930 (Campos, 1960). Pendant les années 1930, les taux de scolarisation stagnent, voire diminuent dans certains niveaux, à cause des effets de la crise économique mondiale dans le pays, l'expansion de l'éducation se poursuivant toutefois dans les décennies suivantes (Organizacion de Estados Iberoamericanos [OEI] et Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 1993). Cependant, si la seconde moitié du siècle débute avec des taux de scolarisation beaucoup plus élevés qu'ils ne l'étaient cinquante ans avant, les buts de généraliser l'enseignement primaire et d'ouvrir le second degré sont encore loin de se réaliser : en 1950, 60% d'enfants âgés entre 6 et 14 ans et seulement 15% des jeunes entre 15-19 ans fréquentent un établissement scolaire (Larrañaga, 2010).

C'est donc en 1965, sous le gouvernement d'Eduardo Frei Montalva, qu'a lieu la grande réforme cherchant à consolider l'État-enseignant que les différents gouvernements avaient difficilement tenté de construire au cours du XX^e. L'éducation acquiert une place centrale dans l'agenda politique du fait d'incarner l'idéal méritocratique de l'égalité des chances dont la théorie du capital humain devient la principale justification technique⁴³. En

⁴² Du fait que ce mouvement a joui d'une grande popularité dans le milieu enseignant, des zones d'expérimentation sont créées par les gouvernements ultérieurs et, malgré les résistances des secteurs conservateurs, ce mouvement a permis la mise en place des modèles éducatifs sur lesquels reposera la grande réforme des années 1960 (Soto, 2000).

⁴³ Pendant les années 1960, dans les pays de l'Amérique du sud, prédominent la pensée du développement (« desarrollista »), la théorie de la dépendance et le principe économique de la substitution d'importations. C'est la raison pour laquelle, l'idée de l'éducation comme instrument d'industrialisation des pays, devient rapidement

effet, dans le discours prononcé dans le cadre de la présentation de la réforme, le président Eduardo Frei Montalva s'approprie ces idées :

Chaque minute que nous attendons pour mettre en place une politique éducative visant à incorporer le maximum possible de personnes en âge scolaire ainsi qu'à préparer les professionnels dans toutes les spécialités que la production exige, constitue une perte irréparable. Autrement, c'est bien un capital humain, le plus précieux que ne puisse posséder une nation, qui sera frustré. (Frei, 1966, p. 5).

Cette politique éducative repose sur quatre principes fondamentaux : assurer une effective égalité des chances d'accès mais aussi de permanence dans le système ; promouvoir la responsabilité socioculturelle de l'éducation et l'intégration de la personne au sein de sa communauté ; favoriser l'insertion à la vie active dans les différents secteurs d'activité dont le pays a besoin ; concevoir l'éducation comme un processus s'étendant tout au long de la vie (Soto, 2000). Ces principes se traduisent par un changement de la structure de l'enseignement allongeant le tronc commun et unifiant définitivement l'enseignement primaire et secondaire. Le système comporte désormais quatre niveaux : l'enseignement préscolaire, l'éducation générale basique (ancienne instruction primaire), l'éducation « media » (ou enseignement secondaire) et l'enseignement supérieur. La durée de l'enseignement primaire est portée à huit ans, de 6/7 ans à 14/15 ans, et comprend un cursus commun pour tous les élèves. L'enseignement secondaire est raccourci à quatre ans (14/15- 17/18 ans) se différenciant en deux grandes filières, à savoir : sciences-lettres (l'ancien lycée général) et technique-professionnelle. Les écoles préparatoires engendrant les deux réseaux séparés d'écoles, sont définitivement supprimées. De cette manière, la structure des parcours scolaires unifie l'école du peuple et l'école des élites, ce qui démontre que les préoccupations de l'époque coïncident avec les politiques d'unification des réseaux scolaires mises en place en France. Or, pour être plus précis, cette unification concerne au Chili davantage les classes moyennes et populaires car la véritable élite du pays fréquente les écoles et les lycées privés (Larrañaga, 2010 ; Soto, 2000).

L'expansion quantitative du système éducatif est significative, d'autant plus que ce gouvernement intervient directement sur un obstacle que ses prédécesseurs avaient souvent négligé, à savoir la pauvreté des secteurs de la société qui, tout en aspirant à participer à l'éducation formelle, n'avaient pas les conditions minimales pour exercer ce droit. Le service d'alimentation des élèves ainsi que les bourses de l'enseignement supérieur (JUNAEB) qui

acceptée, les gouvernements mettant en place des réformes pour généraliser définitivement l'accès aux différents niveaux du système éducatif (Casassus, 2003).

auparavant dépendaient d'initiatives caritatives privées, sont désormais pris en charge par l'État (Illanes, 1991). Par conséquent, les conditions semblent réunies pour le processus de massification de l'éducation qui se déroule dans cette période : au cours de la première année de réforme, le système a accueilli 110 000 élèves additionnels (Larrañaga, 2010).

L'arrivée de Salvador Allende au pouvoir en 1970 se produit au moment de l'une des plus fortes expansions du système éducatif. Le taux d'accès à l'enseignement primaire ne dépassant pas 60% d'une tranche d'âge en 1950 atteint 93,3% en 1970, moment où le nombre d'élèves inscrits dans ce niveau s'élève à plus de deux millions. L'enseignement secondaire qui scolarisait seulement 18% des jeunes au début des années 1960, est accessible à la moitié de la population correspondant à ce niveau à la fin de cette décennie. L'illettrisme, qui touchait un million et demi de personnes en 1960, concerne seulement 900 000 individus en 1970, soit 11% de la population du pays (Cox, 2003 ; Soto, 2000).

Malgré ces progrès en termes d'expansion du système éducatif, celui-ci demeure inégalitaire et peu adapté aux aspirations du mouvement populaire de gauche – l'Unité populaire – qui amène Allende au palais de la Moneda afin d'instaurer son projet de la « voie chilienne vers le socialisme ». Dans ce contexte, émerge un projet de réforme générale du système éducatif, « l'école nationale unifiée » (ENU), qui prévoit une intégration de tous les niveaux et des institutions sous une architecture unique à caractère étatique et national. Unification n'est pourtant pas synonyme de centralisme car l'école unifiée est par essence diverse et locale, voire communautaire. L'éducation est entendue de manière vaste, incorporant le cursus formel mais aussi les expériences éducatives se déroulant à l'extérieur du système, telles que l'éducation familiale, populaire et celle qui a lieu au sein du monde du travail (Oliva, 2010). D'après Allende « La planification éducative doit être entendue comme une conduite collective de la part de ceux qui y participent et non pas comme imposée par un groupe de technocrates » (message présidentiel de 1973, cité par Soto, 2000, p. 57). Il s'agit sans doute d'un concept riche et ambitieux d'éducation ; cependant, comme la plupart des projets de l'Unité populaire, l'ENU ne voit jamais le jour : elle meurt avec Allende au palais de La Moneda le 11 septembre 1973.

La dictature d'Augusto Pinochet (1973-1989) inaugure la période que Salazar et Pinto (1999) désignent comme l'« État néolibéral ». Ce régime va démolir l'État-enseignant », difficilement édifié tout au long du XX^e siècle, et sur ses décombres, il construira un nouvel édifice tellement solide que même 20 ans de démocratie n'ont pas pu, ou voulu, détruire. Tout d'abord, une dictature presque « par principe » peut difficilement tolérer une école libre et démocratique. Alors, les premières mesures entreprises sont l'intervention sur la culture

scolaire⁴⁴ via le *curriculum* prescrit et caché (Apple et King, 1977 ; Giroux, 1983/1992). En effet, les programmes sont modifiés, notamment ceux d'histoire et des sciences sociales et de ce fait, toute une génération de jeunes a appris à l'école une histoire « courte » où tout s'arrête en 1960, une histoire rudimentaire aussi parce que bornée principalement à une succession de victoires militaires (Cox, 2003). Si la première étape de la dictature consiste en l'intervention de la culture scolaire, les programmes d'études, la fermeture de carrières universitaires et la persécution des professeurs « communistes », la véritable transformation se produit à partir des années 1980. Elle découle des mesures soi-disant technocratiques, destinées à anéantir l'État-providence – certes, fragile mais aussi protecteur – au profit d'un État minimaliste censé se réguler par la « main invisible » des capitaux. Ainsi, les entreprises publiques et les services de l'État sont privatisés et l'éducation n'a pas échappé à ce transfert du capital public vers l'entreprise privée (Salazar et Pinto, 1999 ; Larrañaga, 2010).

Dans ce scénario dit de « modernisation », les transformations du système éducatif sont justifiées en invoquant les récits de l'efficacité économique, de la décentralisation et de la qualité de l'enseignement. Le premier changement consiste en un transfert de l'administration des établissements publics du Ministère d'éducation aux municipalités ; ces dernières sont désormais responsables du recrutement des professeurs et du personnel ainsi que de la gestion administrative et financière des écoles primaires et secondaires. Cette décentralisation affecte particulièrement le corps des enseignants dans la mesure où les professeurs perdent leur statut de fonctionnaires de l'État devenant des employés recrutés par un particulier (le « *sostenedor* » dans les écoles municipales), ce qui entraîne une dégradation considérable de leurs conditions de travail (Cox, 2003 ; Oliva, 2010).

Le deuxième changement concerne le financement de l'éducation publique et la privatisation, consacrant le passage d'un système de financement public à un modèle de « subside par élève » connu sous le mot anglais *voucher*. Le Chili est le premier pays à installer au niveau national ce modèle conçu par Milton Friedman. D'ailleurs, alors que Friedman suggérait l'octroi des subventions directement aux familles, au Chili, les subventions sont versées aux administrateurs publics ou privés sur la base de la présence moyenne mensuelle des élèves en cours (nous y reviendrons dans le chapitre II). En invoquant

⁴⁴ Les personnes scolarisées pendant la dictature peuvent témoigner de cette « anatomie politique » dont parle Foucault (1975) qui, sous un régime de cette nature, est probablement poussée à l'extrême : des files droites à l'entrée et à la sortie des cours ; les actes nommés « civiques » chaque lundi matin commencés par le chant de l'hymne national (y compris la strophe additionnelle portant sur les gloires de l'armée chilienne) ; des cérémonies extraordinaires pour rendre hommage aux héros de la patrie ; les défilés à chaque commémoration d'une victoire militaire ; l'apprentissage des chansons des différentes branches de l'armée... et, il faut ajouter un certain nombre de questions qui ne devaient jamais être posées et de sujets ne pouvant pas être abordés dans un espace public comme l'école.

l'argument de la liberté d'enseignement mais surtout de l'augmentation de la qualité de l'éducation par le biais de la concurrence entre établissements, le nouveau système autorise la libre création et l'entretien des établissements par le privé, celui-ci pouvant accéder au financement public *via* la subvention par élève et étant en même temps autorisé à avoir des buts lucratifs (Cox, 2003).

Ce modèle de financement et d'administration crée l'architecture des institutions existant aujourd'hui, à savoir : les établissements publics à caractère municipal, les établissements particuliers-subventionnés et les établissements privés. Régi par le financement de « subside de la demande », le modèle installe un marché scolaire où les familles peuvent choisir librement un type d'établissements pour inscrire leurs enfants, les familles-consommatrices étant soi-disant bien renseignées préalablement sur la qualité du service offert par les différents « fournisseurs ». C'est à cette fin qu'en 1982, est créé un système national d'évaluation destiné à évaluer les résultats des établissements et à rendre publique cette information⁴⁵. Cette réforme générale du système reste imprimée dans la Loi organique constitutionnelle d'éducation (LOCE) promulguée par le régime de Pinochet, sans passer par un vote du pouvoir législatif, le 10 mars 1990, à la veille de son départ du gouvernement (Cox, 2003).

Quels furent les impacts immédiats de ces transformations sur la massification de l'éducation? En elle-même, la réforme n'a pas débouché sur une croissance significative de l'accès au système, au contraire, les taux d'accès avaient davantage augmenté pendant la décennie précédente. Entre 1970 et 1982, le taux de scolarisation passe de 93,3% à 95,2% dans l'enseignement primaire et de 49,7% à 65% dans l'enseignement secondaire. En revanche, entre 1982 et 1990, le taux de scolarisation du primaire diminue à 91,3% et seul, l'enseignement secondaire présente une augmentation se situant à 77% à la fin de la dictature (Cox, 2003). L'enseignement supérieur connaît aussi un processus de privatisation et de décentralisation. La création des universités privées (autofinancées et sans droit au profit économique) ainsi que de deux types de formations courtes (Instituts professionnels et Centres de formations techniques) à caractère privé et pouvant avoir des buts lucratifs, a contribué à une croissance spectaculaire au cours des dernières décennies. Alors qu'en 1980 il y avait huit institutions d'enseignement supérieur, en mars 1990 elles s'élèvent à 120, dont 40 universités et 80 instituts. Le nombre d'étudiants dans toutes les formations passe de 116 962

⁴⁵ En dépit de ses objectifs initiaux, les résultats de ces évaluations n'ont pas été rendus publics pendant la dictature. Ce programme sera perfectionné au fil des années et actuellement constitue la principale évaluation nationale des acquis des élèves (SIMCE).

à 245 000 sur la même période ; le taux d'accès à l'enseignement supérieur de la population de 18 à 24 ans passant de 7,2% à 14,36% (OCDE et Banque mondiale, 2009).

L'arrivée de la démocratie en 1990 trouve en effet une véritable école de masse dans les niveaux primaire et secondaire et un enseignement supérieur en pleine expansion. Cependant, les autorités constatent rapidement les déficiences que recèle l'expansion quantitative. L'attention se concentre désormais sur la « qualité » et l'« équité » du système éducatif, deux aspects conçus comme étant la condition *sine qua non* de la modernisation et de la participation du pays dans l'économie mondialisée. Le discours du capital humain revient, ressuscité par ces nouveaux démocrates du marché mondial que sont les hommes et femmes politiques post-dictature. La continuité de l'architecture du système est soutenue même par les politiques de gauche parce que le modèle éducatif (économique et social aussi) installé par la dictature n'est pas une exception chilienne, s'inscrivant dans le cadre des « politiques d'ajustement structurel », promues et parfois exigées des pays en développement par les organismes internationaux⁴⁶ (Arnove, 2006 ; Bonal, 2002 ; 2006 ; Rivero, 2006).

Les années 1990 marquent aussi le début de la politique internationale de l'« Éducation pour tous » prônant la qualité et l'équité de l'éducation. Le Chili adhère à ce mouvement et les gouvernements successifs entre 1990 et 2006, tous issus de la même coalition des partis de centre-gauche, se concentrent sur la mise en place des diverses réformes basées sur ces principes. Ces réformes comprennent entre autres : l'amélioration des conditions de travail des professeurs (le rétablissement du syndicat et la rédaction du statut enseignant), les programmes de développement des conditions éducatives dans les niveaux primaire et secondaire (comprenant de l'infrastructure jusqu'à la gestion et la participation des familles et des professeurs) ; les programmes de discrimination positive (ou « focalisés »), les programmes d'amélioration des écoles rurales, le projet « enlases » portant sur l'introduction des NTICs dans les établissements publics. L'allongement de la journée scolaire en 1997 et la réforme des programmes d'études au niveau primaire (1996) et secondaire (1998) constituent des mesures emblématiques dans cette période de réforme⁴⁷.

Les efforts des gouvernements sont incontestables, cependant la « grande réforme » n'est qu'une sorte de prothèse à travers laquelle l'État cherche à combler les vides du marché;

⁴⁶ Les politiques d'ajustement structurel ont constitué une condition pour les prêts de la part de la Banque mondiale, dans un moment où ces pays avaient accumulé une importante dette à cause des crises des années 1970 et 1980 (Bonal, 2002).

⁴⁷ Cette réforme éducative comprend une grande quantité de programmes, impliquant une diversité d'acteurs, des consensus politiques, des textes législatifs, des changements spécifiques et globaux. En résumé, elle fut un travail complexe de reconstruction de la pédagogie et de l'enseignement que nous ne pourrions pas décrire de manière plus détaillée ici. Pour un examen plus approfondi des politiques éducatives dans cette période, voir par exemple : « Políticas educacionales en el cambio de siglo », ouvrage collectif sous la direction de C. Cox (2003) ou en français « Chili : Examens des politiques nationales d'éducation » (OCDE, 2004).

elle est aussi une manière timide de reconquérir le terrain perdu dans les années 1980. Au niveau des institutions, cette réforme n'introduit pas de transformations et au niveau des parcours des élèves, deux changements importants sont à signaler. Premièrement, en 2003, sous le gouvernement de Ricardo Lagos (ministre Sergio Bitar), est promulguée la loi N° 19 876 qui allonge l'obligation scolaire jusqu'à la fin du niveau secondaire, c'est-à-dire, comprenant 12 ans de scolarité (de 6 à 18 ans). Le second changement concerne l'allongement du tronc commun pour retarder l'orientation vers la filière professionnelle. Auparavant, l'enseignement secondaire se séparait en deux grandes filières (sciences-lettres et technique-professionnelle) dès la première année (à 13-14 ans) et les élèves recevaient des formations distinctes pendant les quatre années du secondaire. À partir de 1998, les deux premières années sont de formation commune et identique pour toutes les filières, le choix de spécialité se réalisant à la fin du premier cycle commun, donc à 15-16 ans (Espinoza, Castillo et Traslaviña, 2011 ; OCDE, 2004).

L'évaluation des résultats devenant une pratique régulière, rigoureuse et publique, a rapidement mitigé l'optimisme régnant dès lors qu'elle dévoile les maigres résultats en termes d'acquis des élèves et surtout en termes d'inégalités. Les écarts entre les différents types d'établissements sont scandaleux et ne se réduisent pas malgré les efforts pour améliorer les conditions des établissements publics (OCDE, 2004). La participation du pays dans les enquêtes internationales commence à mettre en exergue les déficiences du système éducatif, le classant au bout de l'échelle d'efficacité et d'équité (OCDE, 2005 ; 2008). La société civile et *a fortiori* les élèves qui ont fait une scolarité complète sous la démocratie, sont désormais conscients de ces défauts. En 2006, cette situation débouche sur un mouvement massif des lycéens, soutenu par les professeurs et la société civile en général (87% des Chiliens soutenaient la célèbre « Revolución pingüina »). La demande principale des lycéens est l'abrogation de la Loi d'éducation (LOCE) afin de parvenir à une transformation profonde du système considéré comme inégalitaire et injuste envers les élèves défavorisés scolarisés dans l'éducation publique. Après plusieurs manifestations, blocages des établissements et débats, le gouvernement de Michelle Bachelet réunit une grande commission composée de représentants de tous les acteurs de l'éducation (politiques, experts, élèves, professeurs, familles, *etc.*) afin d'élaborer un projet de loi (García-Huidobro, 2007b).

En 2009, sera promulguée la nouvelle Loi Générale d'éducation, qui élargit l'intervention de l'État à travers la création de nouvelles institutions centrales consacrées au contrôle de la qualité et du fonctionnement des établissements. Cependant, les changements se concentrent sur le contrôle des établissements et la régulation par les résultats, sans introduire une modification profonde du modèle éducatif. Les trois types d'établissements créés par la

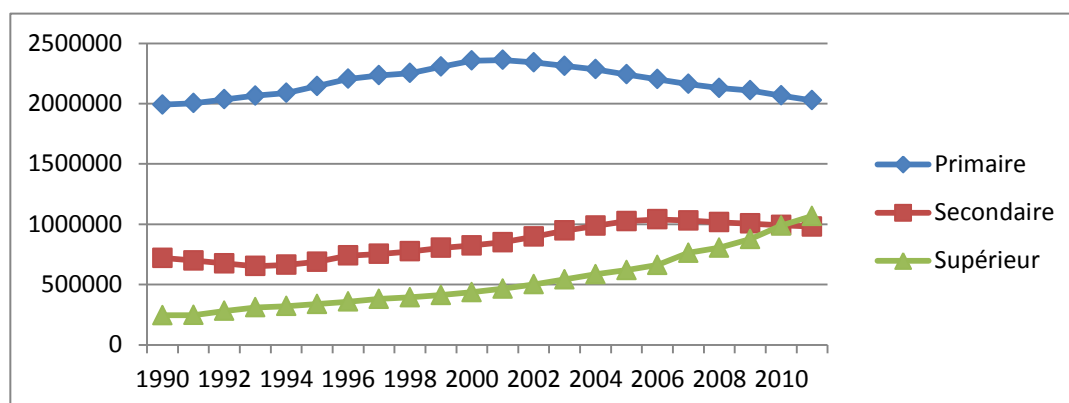
LOCE sont préservés ainsi que le profit économique dans les établissements particuliers ; en contrepartie, l'État exige qu'ils aient des bons résultats et qu'ils les rendent publics et transparents (Bellei, Contreras et Valenzuela, 2010 ; Espínola et Claro, 2010 ; Ley General de Educación [LGE], 2009). En ce qui concerne les parcours des élèves, la loi prévoit un changement important : passer d'une structure de huit ans à l'école primaire et quatre ans au secondaire (8/4) à un modèle de six ans pour chaque niveau (6/6)⁴⁸. Cette nouvelle séparation primaire-secondaire ne suppose pas pour autant un changement en termes d'orientation ou de passage d'un niveau à l'autre car l'obligation scolaire demeure jusqu'à la fin du secondaire et l'orientation à 15-16 ans (Gysling et Hott, 2010 ; LGE, 2009). En résumé, cette nouvelle loi, exigée par l'ensemble de la société chilienne pour abroger la LOCE et mettre fin au modèle néolibéral légué par la dictature, n'est qu'une nouvelle prothèse destinée à réguler les mécanismes du marché s'appliquant à l'éducation sans, encore une fois, modifier l'architecture du système éducatif. C'est pourquoi, en 2011, un nouveau mouvement, cette fois engagé par les étudiants universitaires (donc la même génération de la « *revolución pingüina* ») et plus massif encore que celui de 2006, exige la fin du modèle néolibéral au profit d'une éducation publique, gratuite pour tous et étatique, à tous les niveaux de scolarité. En 2014, M. Bachelet revient au pouvoir en ayant inclus ces revendications dans son programme de gouvernement.

La période comprise entre 1990 et 2012 a entraîné, en termes de massification du système éducatif, la consolidation de l'enseignement primaire universel, une croissance légère au second degré et une expansion spectaculaire de l'enseignement supérieur. Le taux net⁴⁹ de scolarisation passe de 90,4% à 92,8% dans le niveau primaire et de 60,1% à 72,2% au second degré (le taux brut arrive à 100% dans le niveau primaire depuis 1990). Dans l'enseignement supérieur le taux net passe de 12,8% à 33,3% et le taux brut en 2011 atteint 45,8% (Ministerio de Desarrollo Social, 2006 ; Mineduc, 2012a). La figure N°2 montre la croissance de l'effectif dans ces trois niveaux du système éducatif, illustrant clairement que la principale expansion concerne l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement primaire, la courbe peut donner l'impression d'une augmentation et puis d'une baisse de l'effectif ; ces fluctuations découlent néanmoins davantage des facteurs démographiques, ce qui est démontré par la stabilité, voire la légère augmentation du taux de scolarisation.

⁴⁸ La mise en place de ce nouveau cursus est prévue dans un délai de huit ans à compter de la promulgation de la loi en 2009.

⁴⁹ Le taux de scolarisation net désigne le pourcentage d'enfants de la tranche d'âge correspondant à un niveau d'enseignement donné qui assistent à ce niveau d'enseignement par rapport à la population totale d'enfants de la même tranche d'âge. Le taux brut exprime le pourcentage total d'élèves scolarisés dans un niveau donné par rapport à la population totale d'enfants de la tranche d'âge correspondant à ce même niveau d'enseignement (Mineduc, 2012a).

Figure N°2 : Croissance de l'effectif de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur entre 1990 et 2011. Chili.

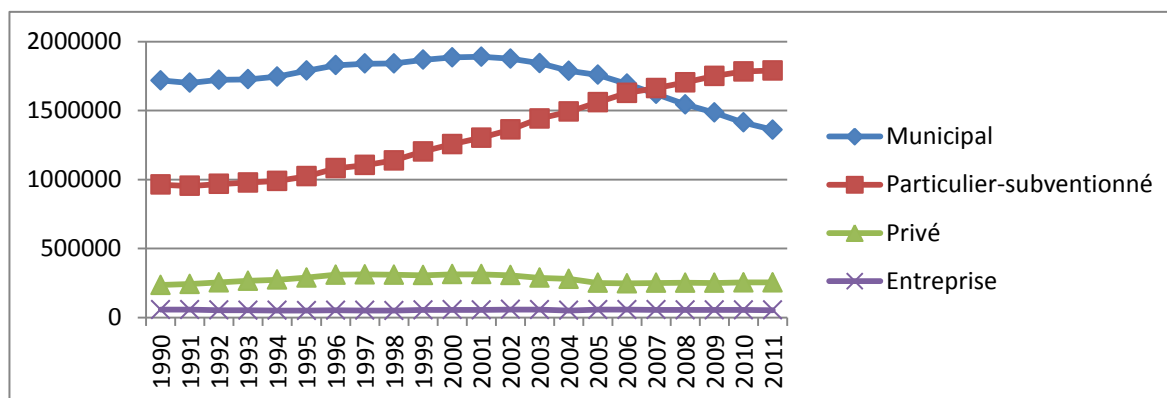


Lecture : Effectif dans les niveaux primaire, secondaire et supérieur sur la période 1990-2011. Les valeurs sur l'axe vertical indiquent le nombre d'effectifs entre zéro et 2 500 000.

Source : Élaboration personnelle à partir des données du Ministère de l'éducation du Chili issues des documents : « Estadísticas de la educación » (Mineduc, 2008 ; 2011a).

Dans cette période, le principal changement ne relève pas de l'accès mais de la distribution des effectifs dans les différents types d'établissements. Comme l'illustre la figure N°3 (ci-dessous), l'enseignement obligatoire connaît une réduction constante du nombre d'élèves scolarisés dans les établissements publics au profit d'une augmentation des effectifs des établissements particuliers-subventionnés. Dans l'enseignement supérieur, l'expansion de l'accès s'est faite en effet davantage par le biais des universités privées. Par conséquent et pour conclure, les mutations des dernières années en termes d'accès et de distribution des élèves relèvent essentiellement d'une migration progressive des élèves du secteur public vers le secteur privé, à tel point que dans l'enseignement obligatoire aujourd'hui le secteur public est minoritaire.

Figure N° 3 : Évolution de l'effectif par type d'établissement sur la période 1990-2011, Chili.



Lecture : Effectif dans l'enseignement obligatoire (les niveaux primaire et secondaire) par type d'établissement sur la période 1990-2011. Les valeurs sur l'ordonnée indiquent l'effectif entre zéro et 2 000 000. « Municipal » correspond au secteur entièrement public ; « particulier-subventionné » aux établissements privés recevant une subvention de l'État (par élève) ; « privé » est le secteur privé non-subventionné et « entreprise » regroupe un nombre réduit d'établissements techniques-professionnels attachés à des entreprises (particuliers-subventionnés par la plupart).

Source : Élaboration personnelle à partir des données du Ministère de l'éducation du Chili issues des documents : « Estadísticas de la educación » (Mineduc, 2008 ; 2011a).

Deux histoires différentes convergeant vers un résultat similaire ?⁵⁰

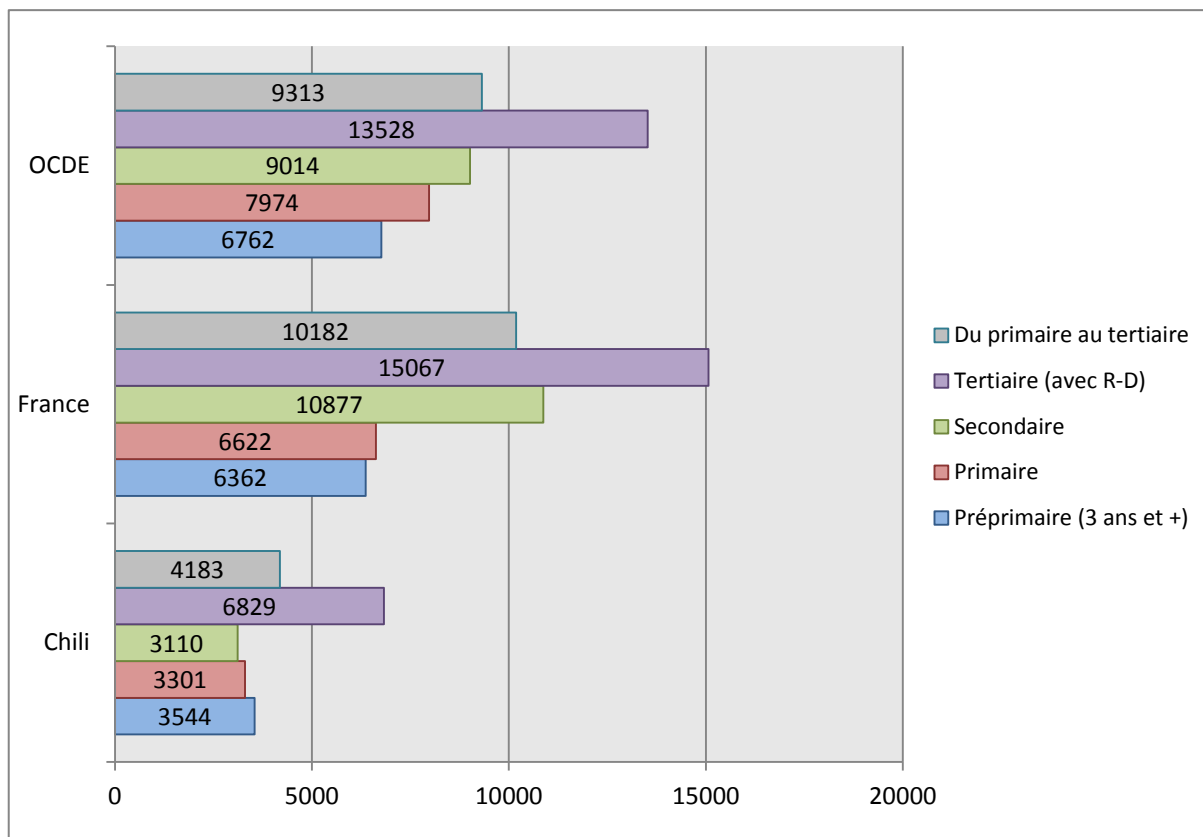
Les processus d'institutionnalisation et de massification des systèmes éducatifs chilien et français ont abouti à deux écoles de masse qui aujourd'hui en termes de chiffres absolus sont très distinctes. Le nombre d'acteurs⁵¹ impliqués dans le processus est considérablement supérieur en France, ceci étant dû principalement aux différences démographiques : Le Chili est un petit pays ayant 17 millions d'habitants tandis que la France dépasse les 60 millions d'habitants. En outre, les dépenses dans le domaine de l'éducation sont nettement inférieures au Chili ; cet aspect ne relève pas pour autant uniquement de l'infériorité numérique de la population scolaire puisque le niveau de richesse du pays, comme nous l'avons évoqué à l'introduction générale, est lui-aussi beaucoup plus faible au Chili qu'en France. Par conséquent, comme l'illustre la figure N°4, même si la France dépense une portion moins importante de sa richesse nationale dans tous les niveaux du système éducatif (6,3%) que le Chili (6,4%), en termes absolus, son investissement est plus de deux fois supérieur dans un

⁵⁰ Pour une description plus détaillée de l'organisation des systèmes éducatifs français et chilien, notamment en termes de l'organisation des parcours scolaires, voire l'Annexe N°2.

⁵¹ Le nombre d'élèves total dans l'enseignement secondaire atteint plus de cinq millions en France alors qu'au Chili il ne dépasse pas un million ; le nombre d'enseignants du premier et second degré s'élève à environ 850 000 en France et à seulement 200 000 au Chili (MEN-DEPP, 2012d ; Mineduc, 2011a).

élève du niveau primaire au tertiaire, soit 10 182 USD par an, contre 4 183 USD au Chili (OCDE, 2013b).

Figure N°4 : Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus. OCDE, France et Chili (année 2010, 2011)

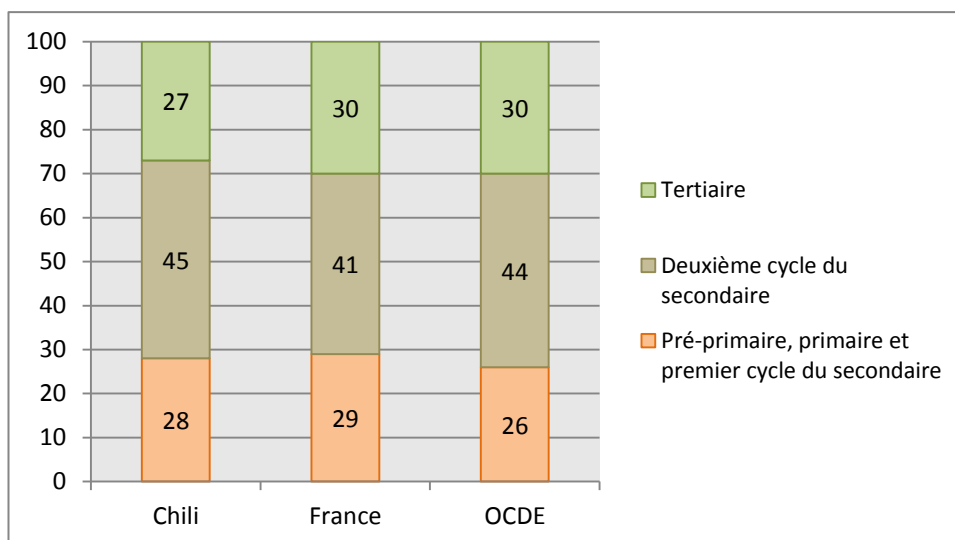


Lecture : sur l'axe horizontal se représentent les dépenses (publiques + privées) en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement. L'axe horizontal présente les valeurs pour la moyenne des pays de l'OCDE, la France et le Chili, respectivement.

Source : Elaboration personnelle à partir des chiffres de l'OCDE, Regards sur l'éducation, 2013.

Au-delà de ces différences démographiques et économiques évidentes, ces deux pays affichent aujourd'hui des taux de scolarisation similaires dans l'enseignement obligatoire et supérieur. Leurs écoles sont donc semblables dans la mesure où elles scolarisent la grande majorité des enfants et des jeunes en âge scolaire, se révélant ainsi comme des institutions de masse au sein desquelles presque tous les individus de chaque pays passent une longue période de leur vie. Elles sont ainsi parvenues au but de généraliser l'accès aux niveaux primaire et secondaire ; une première et basique forme d'égalité.

Figure N°5 : Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation le plus élevé atteint. Chili, France et OCDE (2010).



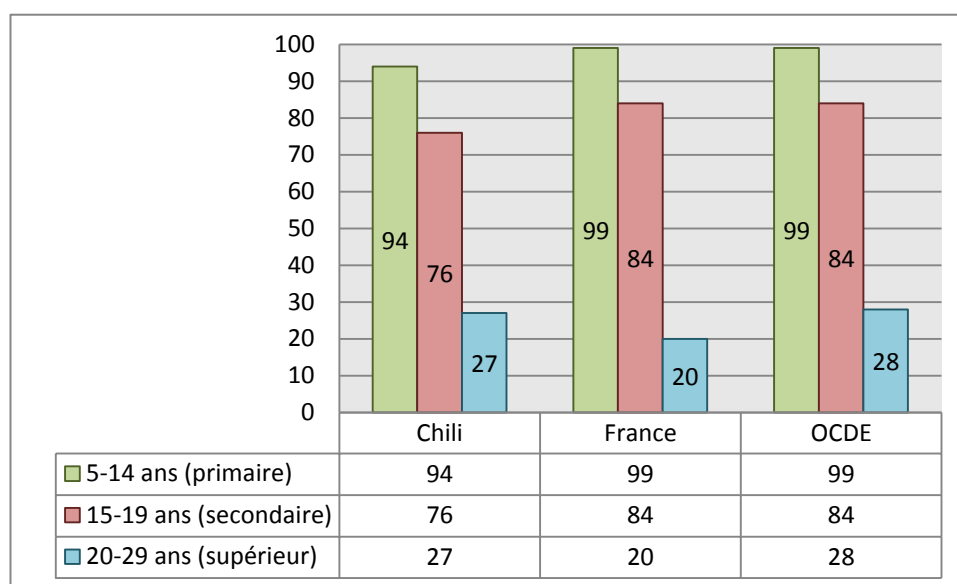
Lecture : les barres montrent le pourcentage de la population âgée de 25-64 ans en fonction du niveau scolaire le plus élevé atteint. Les valeurs somment 100% et sont présentées pour le Chili, la France et la moyenne de l'OCDE.

Source : Elaboration personnelle à partir de Regards sur l'éducation 2012, OCDE (2012a),.

La figure N°5 (ci-dessus) illustre clairement la similitude entre les deux pays en termes de caractérisation scolaire de leur population adulte : le niveau le plus élevé atteint par la plupart de la population dans les deux pays (41% et 45%) est le deuxième cycle du secondaire et dans une moindre mesure le niveau tertiaire. Moins d'un tiers de la population adulte au Chili et en France, affiche comme niveau maximum d'études le pré-primaire ou primaire. En ce qui concerne les taux de scolarisation par âge, ces deux pays s'avèrent aussi assez proches malgré les grandes différences d'ordre démographique et économique.

Le cas de figure est assez similaire au niveau primaire où, autant le Chili que la France, scolarisent quasiment 100% des enfants entre 5 et 14 ans. La situation change dans l'enseignement secondaire supérieur où les deux pays affichent le plus grand écart (en dehors du niveau préscolaire), le Chili scolarisant 76% des jeunes entre 15 et 19 ans alors qu'en France, ce taux atteint 84%. Ceci démontre que l'obligation scolaire n'est pas synonyme de l'accès universel car elle s'étend jusqu'à 18 ans au Chili et seulement jusqu'à 16 ans en France. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles le Chili présente un taux de scolarisation supérieur à la France dans la tranche d'âge 20-29 ans, les jeunes restant plus tard dans l'enseignement obligatoire. En effet dans ce groupe d'âge alors que la France ne dépasse pas 20% des jeunes scolarisés, au Chili ce pourcentage s'élève à plus de 27% (OCDE, 2013b).

Figure N° 6 : Taux de scolarisation, selon l'âge, Chili, France et OCDE (2011).



Lecture : La figure montre les taux de scolarisation du Chili, de la France et de la moyenne des pays de l'OCDE dans trois groupe d'âge : 5-14 ; 15-19 et 20-29 ans. Il s'agit des effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés.

Source : Elaboration personnelle à partir de Regards sur l'éducation, OCDE (2013b).

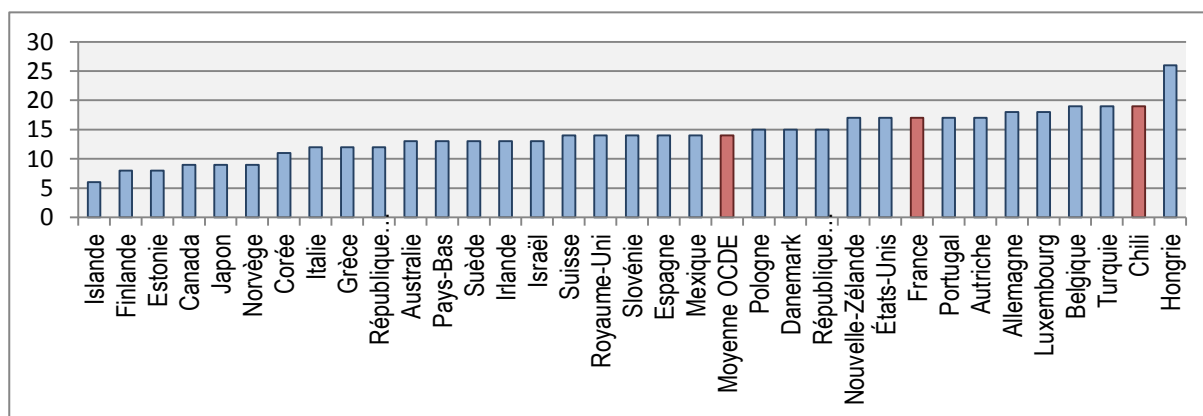
Ces chiffres montrant l'aboutissement de la massification dans les deux pays, occultent toutefois une deuxième grande similitude : aussi bien la France que le Chili ont ouvert l'accès de leur système éducatif à tous, tout en préservant des distinctions internes, ce qui fait qu'aujourd'hui ces pays affichent de fortes inégalités devant et au sein de l'école. Si nous retenons pour l'instant un indicateur général du niveau d'équité des systèmes éducatifs qu'apporte l'enquête PISA, à savoir, l'influence du milieu socio-économique de l'élève sur ses performances, telles qu'elles sont mesurées dans cette évaluation, nous observons que le Chili et la France se situent parmi les pays dont, d'après cet indicateur, le système éducatif est comparativement peu équitable (OCDE, 2011d).

La figure N°7 (page suivante) montre l'indicateur de l'enquête PISA nommé «intensité du gradient» qui indique le pourcentage de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit, expliqué par leur milieu socio-économique⁵². Plus ce pourcentage est élevé, plus la relation entre le milieu socio-économique de l'élève et sa

⁵² Le milieu socio-économique est représenté par un indice construit à partir des questions portant sur la catégorie socioprofessionnelle des parents, leur niveau de formation, les ressources éducatives et matérielles au foyer, entre autres. Cet indice est normalisé de manière à ce que la moyenne soit zéro et que la variation d'un point de l'indice soit égale à un écart type. Pour une explication plus détaillée, voir : OCDE, 2011d, notamment p. 30.

performance en compréhension de l'écrit est forte et plus le système éducatif est inégalitaire parce qu'incapable d'atténuer l'influence des inégalités sociales sur les résultats scolaires.

Figure N° 7 : Influence du milieu socio-économique de l'élève sur la performance en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE (« intensité du gradient »), PISA, 2009.



Lecture : La figure illustre l'indicateur « intensité du gradient »⁵³, c'est-à-dire, la corrélation entre le milieu socio-économique (représenté par l'indice PISA de statut économique, social et culturel) et la performance des élèves en compréhension de l'écrit. Les valeurs des barres représentent le pourcentage de la variance des performances expliqué par le milieu socio-économique. De gauche à droite sur l'abscisse sont ordonnés les pays, par rapport à l'intensité de cette relation, des systèmes éducatifs les plus équitables aux moins équitables. En rouge sont distingués : la moyenne des pays de l'OCDE, la France et le Chili.

Source : Élaboration personnelle à partir des données de PISA 2009 (OCDE, 2011d).

Dans tous les pays de l'OCDE, le milieu socio-économique explique une partie de la variance des résultats, cependant l'intensité de cette relation varie considérablement d'un pays à l'autre. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le milieu socio-économique explique 14% de la variance de la performance des élèves, mais ce pourcentage ne dépasse pas 8% en Islande, Finlande et Estonie, tandis qu'en Hongrie, il atteint 26%. Le Chili et la France se situent, d'après cet indicateur, parmi les pays les moins équitables, c'est-à-dire, que leur pourcentage est au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE : 17% en France et 19% au Chili. Certes, la France demeure moins inéquitable que le Chili, ce dernier pays atteignant souvent des « records » dans tous les indicateurs. Cependant, en France, l'influence du milieu social reste tout de même supérieure aux pays comparables en termes de dépenses, modèles éducatifs et résultats scolaires (OCDE, 2011d). La dernière version de l'enquête Pisa (2012) confirme cette tendance en culture mathématique : si en moyenne dans les pays de l'OCDE, le milieu social explique 15% de la variance, au Chili et en France, ce pourcentage dépasse 20% (OCDE, 2013d).

⁵³ Le gradient est la ligne représentant la relation globale entre le statut socio-économique et les performances dans l'ensemble des pays de l'OCDE. La relation entre ces deux variables donne lieu à une ligne inclinée sur un plan cartésien (OCDE, 2011d).

En résumé, les systèmes scolaires chilien et français partagent un trait essentiel : ils se sont massifiés tout en demeurant inégalitaires. Leur expansion peut donc être qualifiée, en empruntant la formule de P. Merle (2009a), comme une « massification ségrégative » en ce sens qu'il s'agit d'un processus d'expansion *quantitative* de l'éducation mais qui s'opère sous une préservation de la séparation des publics scolaires dans des filières, formations, institutions, niveaux d'enseignement, sans aboutir à une massification *qualitative*. De cette manière, deux systèmes scolaires connaissant une évolution différente semblent aboutir, en apparence, à un résultat semblable.

Si nous revenons à l'histoire de l'institutionnalisation et de la massification de ces deux systèmes éducatifs, nous pouvons identifier un moment – certainement théorique – où les modèles éducatifs ont bifurqué vers leur configuration actuelle. En France, cette période peut être située entre l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire en 1930 et le collège unique en 1975. La gratuité du secondaire est un événement crucial puisque, comme nous l'avons expliqué dans les sections précédentes, c'est le moment où l'accès au secondaire s'ouvre à toutes les couches sociales, tout en introduisant une sélection scolaire (à l'époque l'examen d'entrée en sixième) basée sur le principe méritocratique. D'après P. Merle (2009a), il s'agit du moment où « l'institution éducative abandonne officiellement la sélection par l'argent et lui substitue, formellement, celui du mérite scolaire » (p. 23). Depuis, le système éducatif évolue vers une unification des structures jusqu'à l'instauration du collège unique. C'est le phénomène que les auteurs décrivent comme le passage de la sélection horizontale à la sélection verticale, de parcours séparés en fonction des classes sociales et donc parallèles, aux cursus successifs dans lesquels tous les élèves accèdent au système, mais en affrontant des processus sélectifs tout au long du parcours de telle manière qu'à la fin de l'enseignement initial, les élèves favorisés ont plus de chances de faire les études les plus prestigieuses, alors que les jeunes des classes populaires sont plus nombreux à abandonner précocement les études ou à se retrouver dans les formations les moins prisées (Dubet, 2004 ; Pierrehumbert, 1992 ; Prost, 1992). L'unification du collège en France s'est réalisée en effet par le biais d'une juxtaposition – et non d'une intégration – des formations correspondant autrefois à des réseaux scolaires socialement différenciés qui sont regroupées dans une même structure et à travers un déplacement de ces filières hiérarchisées au niveau du lycée. La massification ségrégative en France relève ainsi d'une séparation scolaire des publics dans des filières, des formations et des parcours différents (Dubet, 1991 ; 2004 ; Duru-Bellat, 2002 ; Merle, 2009a).

Au Chili le système éducatif aurait pu évoluer dans le même sens que l'École française mais probablement sans la forte sélection scolaire qui la caractérise, parce que pendant les années 1960, la structure avait été définitivement intégrée aux niveaux primaire et secondaire

et seules les études supérieures étaient conçues comme réservées à une élite intellectuelle. Le grand virage arrive donc pendant les années 1980 lorsque le régime de Pinochet instaure un modèle de marché, renfonçant l'éducation privée au détriment du secteur public. Au Chili, nous assistons à une évolution assez particulière : on passe des réseaux parallèles à une école intégrée, mais ensuite, on revient vers des écoles séparées. Il ne s'agit pas pour autant d'un retour au passé puisque le nouveau modèle, en théorie, ouvre toutes les possibilités aux différentes catégories sociales et offre une école gratuite jusqu'au secondaire. Cependant, en introduisant la logique marchande et l'absence d'une intervention forte de l'État, la loi de l'offre et de la demande produit une séparation nette entre les publics scolaires de chaque type d'établissement, en fonction de leur capacité de paiement. Par conséquent, le système se retrouve avec une sélection horizontale qui, à la différence de celle du début du XX^e siècle, n'exclut pas les classes populaires mais les accueille dans les établissements publics, là où se conjuguent la relégation scolaire et sociale.

Cette bifurcation conduisant à une architecture distincte des systèmes scolaires chilien et français n'est pas sans conséquences sur la compréhension des inégalités à l'école. Certes, les deux pays présentent une massification ségrégative, les deux écoles sont comparativement inégalitaires. Cependant, leur configuration différente ne peut-elle pas conduire à une déclinaison distincte de cette condition structurelle similaire au sein de ces deux systèmes scolaires, à savoir la massification coexistant avec une forte influence du milieu social sur les résultats ? Est-il possible que les Écoles chilienne et française produisent leurs inégalités différemment ? Ces questions feront l'objet des prochains chapitres où nous verrons que les indicateurs globaux des inégalités présentés ci-dessus occultent des différences profondes dans la manière dont se manifestent les inégalités au Chili et en France, dans ce que nous appelons « le mode de production des inégalités » caractéristique de chaque système éducatif.

CHAPITRE II

Le mode de production socio-économique des inégalités au sein du système éducatif chilien

Chile limita al norte con el Perú
Y con el cabo de hornos limita al sur,
Se eleva en el oriente la cordillera
Y en el oeste luce la costanera
Al medio están los valles con sus verdores
Donde se multiplican los pobladores,
Cada familia tiene muchos chiquillos
Con su miseria viven en conventillos.
Claro que algunos viven acomodados,
Pero eso con la sangre del degollado (...)
Linda se ve la patria señor turista,
Pero no le han mostrado las callampitas.
Mientras gastan millones en un momento,
De hambre se muere gente que es un portento
Mucho dinero en parques municipales
Y la miseria es grande en los hospitales.
Al medio de alameda de las delicias,
Chile limita al centro de la injusticia.

Le Chili a une frontière au nord avec le Pérou
Et avec le Cap Horn, au sud,
la montagne s'élève à l'est
la mer se pare à l'ouest
Entre les vallées avec leurs verdure
là où les pobladores se multiplient,
chaque famille a beaucoup de petits
avec leur misère, dans des maisons pauvres ils
résident
bien sûr, certains vivent aisément
mais au prix du sang de l'égorgé (...)
Vous voyez belle la patrie, Monsieur le touriste
mais on ne vous a pas montré les bidonvilles
tandis qu'ils gaspillent des millions en un instant
des gens prodigieux meurent de faim
beaucoup d'argent dans les parcs municipaux
et la misère est grande dans les hôpitaux
Au milieu de l'avenue des délices
le Chili a une frontière au centre de l'injustice

Al centro de la injusticia, Violeta Parra

Dans l'introduction générale, nous avons présenté la notion de *modes de production des inégalités* définie comme la manière dont chaque système éducatif affronte et gère les inégalités entre les élèves qu'il accueille et/ou comment il en produit de nouvelles. Nous avons également signalé que pour des raisons analytiques, ce concept serait étudié s'inspirant des idéaux-types de M. Weber, c'est-à-dire en rapprochant chaque système éducatif à un mode de production d'inégalités spécifique. Ce chapitre sera consacré au système éducatif chilien qui est associé au mode de production socio-économique des inégalités. Ce modèle peut être caractérisé comme un rapport entre l'institution scolaire et les inégalités sociales qui repose davantage et de manière directe sur les différences socio-économiques des publics scolaires. Dans ce modèle, l'école ne crée pas d'inégalités scolaires supplémentaires, son action étant restreinte parce que circonscrite à refléter les inégalités socio-économiques de la société dans laquelle elle se trouve insérée. Le mode de production socio-économique est quelque part transparent ; le rôle de dissimulation décrit par Bourdieu et Passeron (1970) n'est même pas nécessaire. Il n'est pas pour autant possible d'affirmer que pour cette raison les influences du milieu social soient plus « contrôlées » comme le suggérait Bourdieu (1979b), car la logique de libre marché qui sous-tend ce mode de production non seulement refuse

toute espèce de contrôle mais de surcroît promeut de manière explicite une différenciation scolaire découlant des investissements privés de capital économique.

Poussé à son expression maximale, ce mode de production scolaire impliquerait que l'école devienne véritablement une « entreprise », régulée par les résultats et par le profit économique. Les élèves et leurs familles seraient des consommateurs-clients pouvant accéder ou non à des biens éducatifs différents en fonction de leur pouvoir d'achat. Ces biens éducatifs seraient disponibles dans un marché régulé par l'offre et la demande, la libre concurrence et le contrôle minimum de l'État. Pour le dire autrement, le régime de régulation le plus compatible avec ce mode socio-économique de production est celui que Maroy (2009) nomme de « quasi-marché » où l'État « définit les objectifs opérationnels, les missions et les finalités de l'enseignement tout en encourageant l'autonomie d'entités décentralisées, en particulier des établissements » (p. 86). Un modèle basé sur le libre choix, la concurrence et la performativité, sur des principes légitimateurs correspondant à une « convention marchande » de l'éducation (Verdier, 2008).

Il faut insister sur le fait que si les régimes de régulation ou les conventions à la base des politiques éducatives sont liés avec un mode de production des inégalités, ce dernier ne se borne pas aux arrangements institutionnels d'un système éducatif ; il désigne les inégalités qui résultent de ces régimes de régulation. Le mode chilien de production des inégalités consiste ainsi en la conjugaison d'un régime de régulation de « quasi-marché » (ou de « marché » directement)⁵⁴ et d'une prégnance des inégalités socio-économiques ; une configuration des caractéristiques institutionnelles et fonctionnelles qui terminent par refléter les inégalités des conditions de vie de la société.

Le mode de production socio-économique au Chili : les caractéristiques institutionnelles

En juillet 2011, moment où un grand mouvement étudiant avait réussi à mettre en question le « modèle éducatif néolibéral »⁵⁵, le président du Chili Sebastian Piñera déclare : « l'éducation est un bien de consommation » (Journal *El Mostrador*, 19 juillet, 2011). Une phrase très polémique, une déclaration critiquée par l'ensemble de l'opinion publique qui pourtant illustre bel et bien la logique de marché sous-tendant le système éducatif chilien depuis près de trente ans.

⁵⁴ La notion de « quasi-marché » appliquée par Maroy dans le champ de l'éducation est souvent employée pour décrire le mode de régulation du système éducatif chilien. Cependant, dans le modèle de « quasi-marché » l'État préserve un rôle prépondérant et le financement est essentiellement public ; deux traits qui ne se retrouvent pas dans le modèle chilien, notamment dans l'enseignement supérieur.

⁵⁵ D'après les termes employés par les étudiants.

La logique *néolibérale* du système chilien peut être caractérisée comme la prégnance des mécanismes de libre marché dans le champ de l'éducation, notamment, d'une régulation basée sur la loi de l'offre et de la demande (degré de choix des familles) avec une faible intervention de l'État, un type de financement privilégiant le secteur privé et le paiement par les familles, un degré important de marchandisation du personnel enseignant et la prééminence du style managérial dans la gestion ainsi que dans le contrôle du processus éducatif (Apple, 2001 ; Bonal, 2002 ; Laval, 2003). Ces conditions créent un modèle dans lequel l'offre scolaire est hétérogène suivant le milieu social des élèves ; l'inégalité de traitement au sein du système découle ainsi du fait de recevoir une éducation différenciée selon l'origine sociale et d'avoir des possibilités inégales de choix en fonction du capital économique de la famille.

1) Rôle subsidiaire de l'État : un libre choix des familles ou des établissements ?

Le rôle subsidiaire de l'État chilien en matière d'éducation, comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, fut le résultat de la politique éducative introduite sous la dictature de Pinochet pendant les années 1980 et persiste actuellement malgré les tentatives postérieures d'augmenter l'intervention de l'administration centrale. Des réformes qui, tout en perfectionnant les mécanismes de régulation du marché scolaire, n'ont pas modifié cet ensemble de conditions structurelles constituant un modèle néolibéral. Le ministre de l'Éducation sous la dictature, Alfredo Prieto, dans un ouvrage publié en 1983 « La modernización educacional », explicite les principes qui sous-tendent les réformes éducatives de l'époque. Un de ces principes fondamentaux relève du rôle *subsidiaire* de l'État selon lequel l'État doit garantir le bien de la collectivité, mais tout en respectant les intérêts des organes intermédiaires tels que les familles et les organisations communales. L'État ne doit pas se substituer à ces organes, son action se justifiant uniquement dès lors qu'ils ne peuvent pas parvenir à leurs buts de manière autonome (Ruiz, 2010).

La famille est la première responsable de l'éducation de ses membres. L'État doit donc protéger le droit des familles à choisir l'éducation qu'elles souhaitent fournir à leurs enfants en permettant la liberté de choix d'établissement scolaire (Donoso, 2011 ; Ruiz, 2010). Cette conception de l'État, inscrite dans la Constitution de 1980, est toujours en vigueur après plus de vingt ans de la fin du régime de Pinochet. Pour cette raison, la loi promulguée en 2009 qui déroge à l'ancienne loi héritée de la dictature, ne modifie guère la place de l'État, préservant exactement la même formulation :

L'éducation est un droit de toutes les personnes. Il confère de manière préférentielle aux parents, le droit et le devoir d'éduquer leurs enfants ; à l'État, le devoir d'accorder une protection spéciale de l'exercice de ce droit et, en général, à la communauté, le devoir de contribuer au développement et au perfectionnement de l'éducation (LGE, N° 20370, art 4°).

Le principe à la base du modèle est ainsi la *liberté d'enseignement* élargie dans la mesure où elle ne se borne pas au choix d'établissement, comprenant aussi la liberté de création d'établissements par des particuliers. Sur ce dernier point la loi en vigueur ajoute : « *Les parents ont le droit de choisir l'établissement d'enseignement pour leurs enfants. La liberté d'enseignement inclut le droit d'ouvrir, organiser et entretenir des établissements d'éducation* » (LGE n° 20 370, art 8°).

Le libre choix, tel qu'il a été conçu par les fondateurs du modèle, devait aboutir à une meilleure qualité globale de l'éducation. Cependant, pour que ce principe se réalise il faut que deux conditions soient réunies. D'une part, les familles doivent prioriser le niveau scolaire de l'établissement au moment de faire leur choix ; d'autre part, elles doivent disposer de l'information nécessaire pour effectuer leur choix. Aucune de ces conditions ne s'est finalement accomplie. Les familles ne choisissent pas l'établissement sur des critères purement scolaires, leur décision reposant sur des raisons d'ordre pragmatique telles que la proximité du domicile, la durée de la journée, l'offre d'activités périscolaires, voire le service de repas gratuits chez les groupes défavorisés. Les raisons peuvent être aussi de nature sociale, par exemple, en préférant une école dont le recrutement social correspond au groupe d'appartenance, ou d'ordre moral, lorsque la famille priorise la formation religieuse (Joiko, 2011 ; Manzi, 2007 ; Mena et Corbalán, 2010 ; Ruiz, 2010).

Quant à l'information sur les résultats des établissements, pendant longtemps le système n'a pas véritablement fonctionné comme prévu ; d'ailleurs, durant la dictature l'information ne fut pas publique. Ce seront les gouvernements postérieurs qui mettront en place un système d'évaluation public, accessible à tous et diffusé par les médias (Cox, 2003). Le problème de l'usage de l'information n'est pas pour autant résolu, non seulement parce que les familles ayant une meilleure connaissance du système peuvent se servir de l'information de manière plus efficace, mais surtout parce que la marge de choix est ample uniquement au sommet de la hiérarchie scolaire (et sociale), où l'offre d'établissements de qualité est diverse. *A contrario*, en bas de l'échelle les possibilités de choix sont illusoires : certes, les familles sont libres de choisir l'établissement, cependant dans leur secteur de

domicile et en vertu de leur capital économique, elles n'ont qu'une alternative : les écoles municipales à faible niveau scolaire.

D'après Atria (2010) un problème de base du système éducatif relève du fait que le modèle se construit autour des écoles privées, celles qui ne scolarisent que 7% de la population. L'éducation privée n'est donc pas considérée comme « anormale » mais comme le paradigme à suivre par les établissements privés subventionnés et même par les écoles publiques. Le secteur public est un épiphénomène de l'éducation chilienne. La supériorité du secteur privé se traduit par une relégation socio-économique profonde des établissements publics opérant par le biais de la double nature du libre « choix » d'établissement ; d'une part, au travers de la préférence du secteur privé de la part des familles disposant « du pouvoir d'achat » nécessaire ; d'autre part, dû à la liberté accordée aux établissements au point de leur laisser le choix des élèves et non l'inverse. Les écoles privées sélectionnent par le biais des frais de scolarité qui, comme nous le verrons ci-dessous, sont inaccessibles même pour les classes moyennes.

Quant aux établissements particuliers-subventionnés, en plus d'imposer des frais de scolarité – bien que plus bas que les écoles privées – dans la mesure où leur droit d'existence est attaché à « leur projet éducatif » et à la liberté des particuliers, ils sélectionnent les élèves sur la base de critères socio-économiques, scolaires, religieux, etc. Les pratiques de sélection peuvent aller de la demande d'un certificat de baptême ou de mariage des parents jusqu'à l'application de tests psychologiques, de connaissance et d'intelligence ; le niveau scolaire ou intellectuel, étant l'aspect le plus fréquemment évalué par ce type d'institutions (Atria, 2010 ; Garcia-Huidobro, 2007a ; Manzi, 2007 ; Redondo, 2005).

La loi de 2009 introduit des mécanismes de régulation de ce type de sélection, obligeant les écoles à les rendre transparents et à retarder la sélection par des critères scolaires et socio-économiques jusqu'à la sixième année de l'enseignement primaire (11-12 ans). Cependant, ce texte a autorisé et légitimé la sélection en fonction « du projet éducatif ». De plus, interdire l'usage du niveau socio-économique comme condition d'admission est un contre-sens de la loi dans la mesure où elle autorise les frais de scolarité. En définitif, en légitimant les pratiques sélectives de la part des établissements, la législation protège plus la liberté des propriétaires des établissements privés que le droit à l'éducation (Atria, 2010 ; Contreras, 2010).

Par conséquent, ce ne sont que les établissements publics municipaux qui sont obligés de recevoir tous les élèves sans imposer une sélection (sauf dans les cas où les places disponibles sont inférieures à la demande ; ce qui constitue une exception dans ce type d'institutions). Ils se retrouvent ainsi en bas de l'échelle devant accueillir tous les élèves

exclus des écoles privées et particulières-subventionnées. F. Atria, affirme que la ségrégation du système produit des effets asymétriques : pour certains individus elle est bénéfique alors que pour d'autres elle est préjudiciable. Les établissements publics, sans sélectionner, accueillent ces élèves qui ne se bénéficient pas de la ségrégation : « Si le système chilien évoluait spontanément, il semble assez aisé d'anticiper dans quelle direction il le fera: vers une concentration dans l'enseignement public de tous ceux qui ne peuvent pas satisfaire les conditions d'admission des établissements privés, ce qui équivaut à dire : tous ceux qui ne sont pas favorisés par la sélection, ce qui à son tour équivaut à dire : "les pauvres" » (Atria, 2010, p. 178).

Le libre choix produit de la sorte une ségrégation socio-économique des publics scolaires, comme l'ont mis en évidence de nombreux travaux. Après un examen de la littérature sur ce sujet, nous avons constaté que des avocats, des sociologues, des économistes, des philosophes, parviennent tous à cette même conclusion : la politique introduisant le choix d'établissement n'a pas abouti à une amélioration de la qualité globale de l'éducation et, de plus, elle a renforcé la ségrégation socio-économique et scolaire⁵⁶. Le modèle chilien régulé par l'offre et la demande conduit inéluctablement à l'effondrement du secteur public : il accumule toutes les conditions le rendant moins éligible se limitant ainsi à couvrir les zones où le privé ne perçoit pas un marché potentiellement rentable. En effet, le secteur public dépasse le privé uniquement dans les quartiers populaires et les zones rurales : alors que dans le milieu urbain le public scolarise 36% de l'effectif de l'enseignement primaire, dans le milieu rural ce pourcentage dépasse 75%. En revanche, le secteur privé non subventionné fréquenté par 7% de l'effectif au niveau national, est presque absent dans les zones rurales (Mineduc, 2013a).

En ce qui concerne la distribution de l'offre éducative de la part de ces trois types d'institutions, nous constatons que les écoles municipales concentrent davantage les élèves issus des familles les plus pauvres et la part relative des élèves défavorisés se réduisant à mesure que le niveau socio-économique du foyer augmente. La figure N°8, à partir des chiffres de l'évaluation nationale SIMCE pour la 2^{ème} année du secondaire (15-16 ans), illustre cette situation. Cette évaluation inclut un indicateur du niveau socio-économique des familles qui distingue cinq niveaux : du plus faible (A) au plus élevé (D)⁵⁷. En vertu de cette catégorisation nous observons une nette différenciation des publics scolaires suivant le type

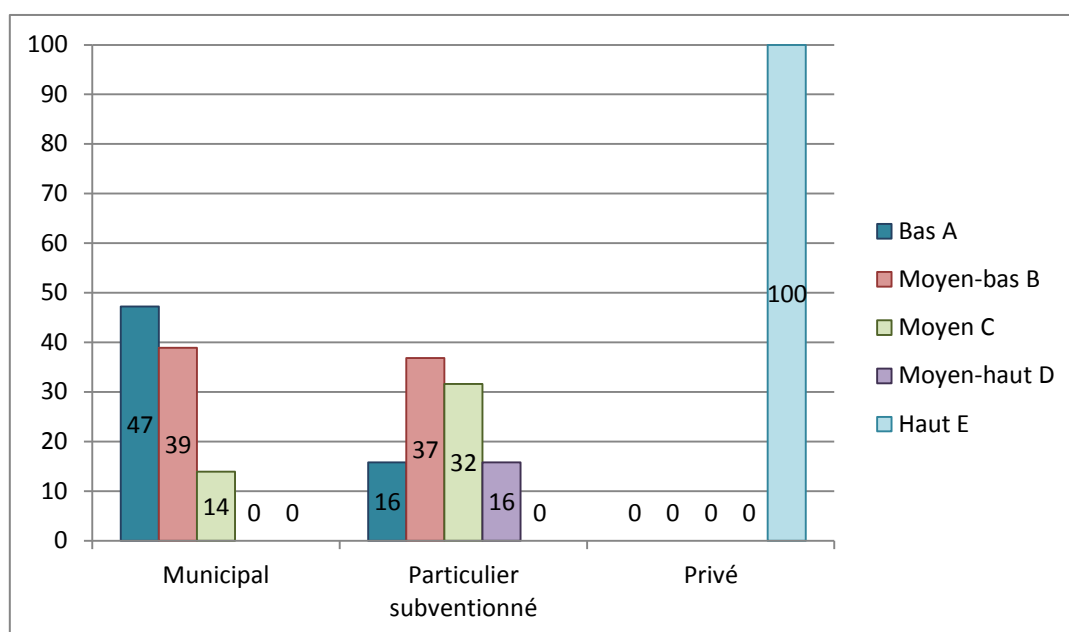
⁵⁶ Sur ce sujet, voir par exemple : Atria (2010) ; Garcia-Huidobro (2007a) ; Manzi (2007) ; McEwan *et al.* (2008) ; Redondo (2005) ; Ruiz (2010) ; Valenzuela, Bellei et de los Rios (2010).

⁵⁷ Les catégories des groupes socio-économiques sont construites à partir de quatre variables : le niveau d'études de la mère, le niveau d'études du père, le revenu mensuel du foyer et deux variables issues de l'indice de « vulnérabilité » de l'établissement, un indicateur utilisé pour l'octroi des bourses et d'autres bénéfices. De cet indice les aspects retenus sont : la pauvreté extrême et la pauvreté liée à l'échec scolaire.

d'établissement : alors que dans les écoles municipales environ 85% de l'effectif qu'elles accueillent appartient aux deux milieux sociaux les plus pauvres ; dans les écoles particulières-subventionnées ces groupes n'atteignent que la moitié des élèves. Quant aux écoles privées, 100% de leur effectif appartient au groupe socio-économique le plus élevé (E), c'est-à-dire que même les milieux moyens n'accèdent pas à ce type d'institution. De ce point de vue, la thèse de F. Atria sur la concentration des élèves pauvres dans le secteur public est bien réelle.

Au total, le rôle subsidiaire de l'État dans un système qui se régule par l'offre et la demande, la primauté de la liberté de choix et surtout de création des établissements sur le droit à l'éducation, se conjuguent pour aboutir à un système qui présente des indices de ségrégation figurant parmi les plus élevés du monde, affichant en plus des résultats scolaires médiocres (OCDE 2011e ; Valenzuela *et al.*, 2010).

Figure N°8 : Profil socio-économique de chaque type d'établissement d'après SIMCE 2012, niveau 2^{ème} année du secondaire⁵⁸



Lecture : Sur l'axe horizontal sont situés les trois types d'établissements et pour chacun d'eux, les barres représentent le pourcentage de leurs élèves appartenant aux cinq groupes socioéconomiques identifiés par cette évaluation. Par exemple, sur l'effectif scolarisé dans le secteur municipal (en 2^{ème} année du secondaire de 2012), 47% est issu du groupe socio-économique A, 39% du groupe B, 14% du groupe C, et zéro des groupe D et E.

Source : Elaboration personnelle à partir de Mineduc, Agencia de calidad de la educacion (2012a), SIMCE 2012.

⁵⁸ Nous avons choisi le niveau 2° medio parce qu'il correspond à l'enseignement secondaire, le niveau que nous étudions dans cette recherche.

2) Le financement et le poids du capital économique

À la différenciation entre établissements produite par le choix des familles et par les pratiques sélectives des établissements, il faut ajouter la sélection économique qu'engendre cette architecture du système par le biais de son type de financement. Le financement débouche sur une offre éducative différenciée en fonction du milieu social, entraînant une influence directe du capital économique des familles sur les processus éducatifs (Garcia-Huidobro, 2007a ; Ruiz, 2010).

Le financement nommé « système de vouchers » ou « financement de la demande », installé pendant la dictature de Pinochet, consiste en une subvention de l'État qui, au lieu de verser des fonds fixes aux établissements ou aux instances déconcentrées (à l'offre), détermine un montant d'argent par élève qui est attribué aux administrateurs des écoles municipales et particulières-subventionnées, en fonction de l'assistance moyenne des élèves scolarisés dans l'établissement. À l'origine, ce modèle de financement n'est pas basé sur des principes démocratiques concevant l'éducation comme un bien public, mais sur une « convention marchande » (Verdier, 2008) considérant l'éducation comme n'importe quel bien matériel, pouvant avoir un prix et être « consommée » par les individus en fonction de leur pouvoir d'achat. D'après Ruiz, (2010), ce modèle, entraîne un abandon du principe de l'égalité des chances installant davantage une sélection basée sur des critères économiques : « dans la nouvelle perspective, il faut payer pour devenir un bon citoyen » (p. 105).

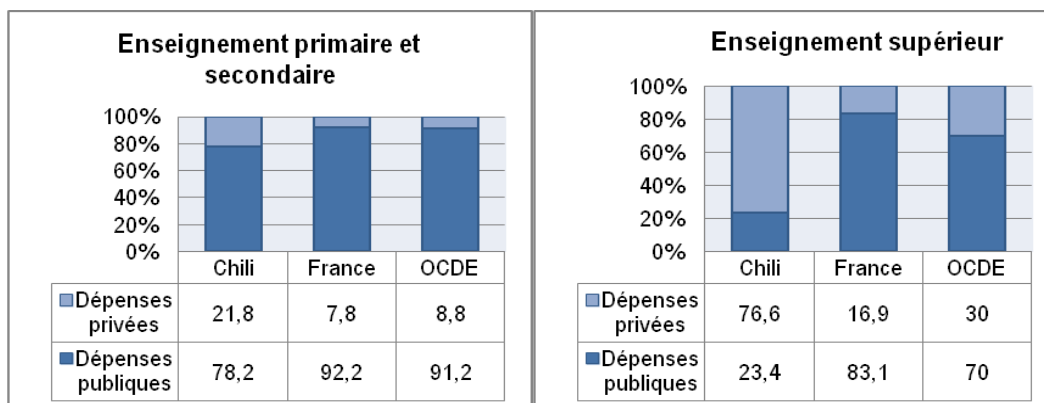
L'argumentation centrale de cette politique repose sur l'idée suivante : « plus l'établissement offre un meilleur service éducatif, plus son effectif sera important ; et étant donné que ses revenus dépendent de l'effectif atteint, l'établissement sera obligé à maximiser sa qualité » (Jofré, cité par Ruiz, 2010, p. 111-112). Sur cette argumentation repose aussi le droit à tirer des profits économiques de l'activité éducative accordé aux propriétaires des établissements, laquelle fonctionne comme une incitation financière à augmenter la qualité du service. En définitif, par le jeu des choix rationnels, des incitations et de la concurrence entre les établissements pour capter les « clients », la qualité de l'ensemble du système devrait augmenter. D'après Donoso (2011), ce type de financement vise une synchronisation du champ de l'éducation et de l'économie de marché plus vaste, alors il devait être aussi bien efficace scolairement que rentable sur le plan économique. Pour résoudre la question de la rentabilité du système, ses fondateurs estimaient qu'il fallait, d'une part, exclure l'enseignement supérieur des subventions de l'État ; d'autre part, dans les niveaux obligatoires, il fallait exclure des subventions tous ceux qui sont en mesure de payer leurs

études. Jofré apporte une solution qui aurait pu paraître scandaleuse aux yeux de l'opinion publique, néanmoins sous une dictature et dans le cadre d'une logique de marché poussée à son extrême, il l'exprime sans aucun complexe : « on doit admettre que l'éducation subventionnée sera de qualité inférieure que l'éducation payante. Cette idée peut paraître choquante, mais ce n'est que la réalité qui existe partout dans le monde. Si cette différence n'existait pas, personne n'assisterait aux écoles payantes » (cité par Ruiz, 2010, p. 113).

Les inégalités des conditions matérielles, de l'offre éducative et de la qualité de l'éducation fournie par les établissements, que de nombreuses recherches constatent actuellement (Carnoy, 2007 ; Contreras, 2010 ; Donoso, 2011 ; Garcia-Huidobro, 2007a ; Valenzuela, 2013) ne sont donc pas, comme plusieurs auteurs rejoignant Boudon le suggèrent, un effet *pervers* du libre choix. Le modèle fut *délibérément* conçu de façon à ce que la qualité du service soit différenciée pour que des publics scolaires distincts s'auto-sélectionnent et fréquentent le type d'établissement correspondant le mieux à leur capacité de paiement : une véritable machine à trier les élèves en fonction de leur capital économique. D'ailleurs, si le gouvernement de Pinochet n'a pas implanté les frais de scolarité dans les établissements subventionnés par l'État, les gouvernements de centre-gauche postérieurs consacrent cette politique en 1993, généralisant et légitimant la participation du capital économique des familles au travers de ce qu'on appelle le « financement partagé ».

Le projet de la dictature envisageant que finalement le secteur privé dépasse largement le secteur public a donc réussi si l'on considère l'état du système éducatif 25 ans après la publication des postulats de Jofré. Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, à partir des années 1990, on assiste à une augmentation progressive de l'effectif scolarisé dans le secteur privé au détriment du secteur public qui est aujourd'hui minoritaire. De plus, entre 1993 et 1998 la proportion de l'effectif scolarisé dans des écoles particulières subventionnées demandant des frais de scolarité passe de 16% à 80% se stabilisant à ce niveau (Valenzuela *et al.*, 2010). Comme le montre la figure N° 9, le financement privé de l'éducation est plus élevé qu'en France et que dans la moyenne des pays de l'OCDE ; le Chili est d'ailleurs en tête du classement dans le niveau tertiaire :

Figure N° 9 : Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (%), Chili, France, OCDE, année 2009-2010.



Lecture : Dans l'enseignement supérieur, la part des dépenses privées du total du PIB attribuée à l'éducation au Chili s'élève à 76,6%, en France à 16,9% et dans l'OCDE à 30%.

Source : Élaboration personnelle à partir de Regards sur l'éducation, 2012, OCDE (2012a),

Enfin, le financement partagé, c'est-à-dire, le droit des établissements à demander des frais de scolarité aux familles et *a fortiori*, leur droit à avoir des buts lucratifs introduisent le capital économique des élèves au cœur du processus éducatif. La loi de 1990 autorisait *ouvertement* ce que nous appelons « le profit » (« el lucro ») dans l'enseignement obligatoire. La LGE de 2009, bien qu'elle résulte d'un mouvement lycéen demandant l'abolition du texte antérieur, précisément pour mettre fin à cet aspect considéré hautement injuste par la plupart des citoyens, n'incite pas explicitement le profit mais ne l'interdit pas non plus ; se contentant d'imposer des régulations basées sur une logique managerielle autour de « standards » (Casassus, 2010; Espínola et Claro, 2010 ; Joiko, 2011). De cette manière, la LGE introduit des initiatives cherchant à installer une régulation à l'image de ce que Maroy (2009) désigne le modèle de l'« État évaluateur ». Alors, les établissements sont autorisés à avoir des buts lucratifs à condition d'afficher de bons résultats et des « bonnes pratiques ». Or, si dans le cas hypothétique (ou utopique) où les établissements effectivement réussissaient à augmenter la qualité de l'éducation, le « profit » deviendrait-il moins problématique en termes d'inégalités du système éducatif ? Nous estimons que ceci est quasiment impossible pour trois raisons principales.

Premièrement, le profit transforme l'éducation en une marchandise lui attribuant une valeur monétaire, par conséquent, les établissements deviennent des entreprises et le processus d'enseignement-apprentissage, une production similaire à celle de la fabrication d'un bien marchand. Le problème relève ainsi du fait que souvent l'équité dans l'éducation ne répond pas à cette logique, parfois elle en devient même contradictoire. Deuxièmement, un système éducatif privilégiant le profit légitime les inégalités de capital économique parce qu'il

défend les droits des « fournisseurs » privés, plutôt que ceux du secteur public. De plus, du point de vue des « fournisseurs » privés, les inégalités sont nécessaires à leur rentabilité. Troisièmement, ce système de financement favorise chez les familles des comportements individualistes basés sur le rapport coût-bénéfice : « si j'ai les moyens, je paie, donc j'ai le droit à un meilleur service ». Ces actions, reposant sur la motivation louable de se préoccuper du bien-être de ses enfants, se traduisent au niveau collectif par une légitimation des inégalités parce que les acteurs motivés par ce raisonnement requièrent que d'autres acteurs se situent dans des positions inférieures afin de sentir que leur paiement ait été justifié (Atria, 2010). Les frais de scolarité deviennent ainsi un moyen de distinction pour les familles favorisées, légitimant et cherchant à préserver un modèle qui leur est bénéfique.

Les inégalités produites entre les établissements par le biais du type de financement sont évidentes, non seulement parce que les établissements privés disposent de plus de fonds pour investir au titre des ressources humains et matérielles, mais aussi parce que les frais de scolarité sont dissuasifs pour les familles désavantagées malgré les efforts qu'elles sont prêtes à réaliser (voir encadré N°1).

L'État apporte des fonds publics par élève aux administrateurs municipaux et particuliers, mais ils sont dans des conditions très inégales tant en raison des caractéristiques des élèves scolarisés que d'autres ressources privées disponibles pour compléter la subvention de l'État. Alors que les écoles privées subventionnées peuvent demander des frais de scolarité et avoir des buts lucratifs, les écoles municipales dépendent complètement de la subvention de l'État (Donoso, 2011 ; Joiko, 2011). Les écoles municipales sont autorisées à demander des frais de scolarités mais ceux-ci sont « symboliques » car la loi impose un maximum qui est largement inférieur à celui des écoles particulières. De plus, les frais de scolarité sont interdits au niveau primaire et au niveau secondaire sont volontaires pour les parents (Mineduc, 2011b). Il ne faut pas pour autant négliger le fait que même dans le secteur public, ils sont autorisés, confirmant ainsi la proposition de F. Atria (2010) selon laquelle le système éducatif chilien prend le secteur privé comme le modèle duquel le secteur public doit se rapprocher. Dans les écoles particulières-subventionnées les frais de scolarité peuvent s'élever à 76 400 pesos par mois (124 euros) perdant seulement 35% de la subvention, qu'en 2013 est fixée à 64 000 (104 euros) pour l'enseignement secondaire. Ainsi, un établissement particulier dont les frais de scolarité atteignent le maximum établi par la loi, dispose d'un montant d'argent par élève d'environ 118 000 pesos (191 euros) par mois dans l'enseignement secondaire, alors qu'un lycée municipal ne possède que les fonds de la subvention, soit 64 000 pesos (104 euros)

En 2008 fut promulguée la Loi de subvention scolaire préférentielle (Loi SEP N° 20 248) qui cherche à corriger les inégalités de budget entre les établissements en ajustant les fonds versés par l'État en fonction de la proportion d'élèves défavorisés accueillis et en augmentant la subvention pour chaque élève défavorisé scolarisé dans les établissements municipaux ou particuliers subventionnés. Cette mesure va entraîner, à long-terme, une réduction des écarts entre les établissements subventionnés payants et gratuits, d'autant plus qu'elle impose des exigences (« standards ») sur un éventail de conditions qui vont de l'augmentation du niveau scolaire jusqu'à la gestion et la participation active des familles au sein de « la communauté éducative » (Joiko, 2011). Cependant, si cette réforme établit de manière précise les indicateurs de « réussite » des établissements, ainsi que les sanctions pour ceux qui n'y parviennent pas, elle ne prévoit pas un soutien technique en cohérence avec ces injonctions (Casassus, 2010 ; Espínola et Claro, 2010).

Le principal problème de cette réforme est qu'elle corrige, mais ne supprime pas les inégalités dans la mesure où, même les établissements concentrant un plus grand nombre d'élèves « défavorisés », c'est-à-dire, ceux qui reçoivent la subvention la plus élevée, continuent de disposer d'un budget inférieur à celui des établissements particuliers. Il faut comprendre que les principes sous-tendant ces politiques sont aussi bien l'efficacité et la logique marchande que les fins démocratiques de l'ordre de la discrimination positive (Joiko, 2011). Or ces principes s'appliquent dans le cadre d'un modèle d'État dans lequel l'éducation gratuite pour ceux qui peuvent la payer semble injuste, d'autant plus que le système fiscal ne constitue pas un vecteur de redistribution de la richesse. Le Chili se situe parmi les pays de l'OCDE où les impôts sur le revenu et le régime de sécurité sociale, sont les plus faibles (Expansiva, Universidad Diego Portales, 2010) alors, sans modifier les politiques fiscales, l'éducation gratuite pour tous apparaît comme une manière de « donner plus » à « ceux qui ont déjà plus ». C'est la raison pour laquelle, le mouvement des étudiants de 2011 exige une éducation gratuite dans tous les niveaux du système éducatif préconisant que cette transformation du modèle de financement doit s'accompagner d'une réforme fiscale. Ces propositions ont constitué des promesses de campagne de M. Bachelet qui arrive au gouvernement en mars 2014. Au moment de la rédaction de ce travail, le gouvernement négocie avec l'opposition qui récusé véhément la redistribution des richesses et la gratuité de l'éducation.

En 2010, on estime que le coût moyen par mois des établissements privés se situe à 190 000 pesos, soit, 396 dollars ou 300 euros (Joiko, 2011). Mais il faut considérer que certains établissements privés demandent des frais de scolarité qui dépassent largement cette valeur, pouvant s'élever à deux fois cette somme, sans inclure tous les coûts supplémentaires tels que : les frais d'inscription et de sélection, le paiement des clubs ou de l'association des

parents d'élèves, les uniformes et la tenue de sport, etc. Faisons une estimation à partir des revenus des ménages : en considérant le cas hypothétique d'une famille ayant deux enfants scolarisés dans le secteur privé nous estimons que la famille dépense 400 000 pesos (654 euros) par mois en frais de scolarité et 100 000 (164 euros) supplémentaires en fournitures scolaires, livres, activités périscolaires, etc. Le revenu moyen des ménages au Chili est 800 274 pesos (1310 euros) par mois (y compris les prestations sociales). Pourtant 70% de la population chilienne n'atteint pas ce montant. Même les 30% les plus riches qui dépassent le revenu moyen ne sont pas véritablement en mesure d'assumer ces coûts : pour les 30% les plus riches, ils représentent 56% du revenu du ménage, pour les 20% les plus riches ils correspondent à 41% du revenu et pour les 10% les plus riches à 16% de leur revenu⁵⁹. Alors, seulement quelques familles du IX^{ème} décile des revenus peuvent accéder à ce réseau scolaire qui finalement est réservé presque exclusivement aux 10% les plus riches du pays.

En ce qui concerne les établissements à financement partagé (municipaux et particuliers) on estime qu'en 2011, 70% de leur effectif paie des frais de scolarité, ce qui suppose que seulement pour 30% des élèves dans ce secteur « public » l'école est gratuite (Ministerio de Desarrollo Social, 2011). Leur coût mensuel moyen est de 28 153 pesos (46 euros) et comme l'illustre le tableau ci-dessus, il varie suivant les revenus des ménages. Cette variation n'est pas proportionnelle aux revenus parce que quand nous estimons la part de leur revenu que les ménages doivent consacrer aux frais de scolarité, nous observons qu'elle diminue progressivement à mesure que le revenu augmente, c'est-à-dire, plus la famille est pauvre, plus la portion de leur revenu consacrée à l'éducation des enfants est importante.

⁵⁹ Les données des revenus des ménages sont extraites de l'enquête CASEN 2011. Ils correspondent aux revenus « monétaires », c'est-à-dire au total des entrées d'argent des ménages incluant les prestations sociales et les revenus ne découlant pas du travail.

Tableau N°1 : Frais de scolarité du « financement partagé » et revenus des ménages au Chili

Quintile de revenus des ménages	Coût moyen par enfant, par mois en pesos et euros	% de l'effectif qui paie	Revenu moyen des ménages (pesos)*	% du Revenu pour deux enfants**
I	18532 (30 euros)	52,5	196 923 (322 euros)	18,82
II	21593 (35 euros)	61,3	363 725 (595 euros)	11,87
III	23808 (39 euros)	71,9	520 973 (852 euros)	9,14
IV	32618 (53 euros)	83	781 820 (1279 euros)	8,34
V	46475 (76 euros)	89,9	2 138 007 (3499 euros)	4,35
Moyenne	28153 (46 euros)	69,7	800 274 (1309 euros)	7,04

Source : Élaboration personnelle à partir de « *Encuesta Casen 2011. Análisis modulo educación* » (Mineduc, 2012b) et données de l'enquête CASEN 2011 (Ministerio de Desarrollo Social, 2011a).

* Le revenu des ménages correspond au revenu monétaire incluant les prestations sociales. La conversion en euros est faite sur la base de la valeur de change en mars 2013 (aussi pour le coût de la scolarité).

** Le calcul multiplié par deux enfants répond au taux de fécondité national se rapprochant à deux enfants par mère (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2012).

Enfin, le type de financement crée des inégalités socio-économiques qui dépassent la distinction entre types d'établissements. Même entre les établissements municipaux se produisent des inégalités parce que les mairies peuvent compléter les subventions avec des fonds locaux qui, au Chili, un pays où l'inégalité géographique est profonde, varient considérablement d'une commune à l'autre⁶⁰. Les fonds consacrés à l'éducation diffèrent aussi en fonction des priorités des mairies qui surtout dans les communes les plus pauvres, ont d'autres besoins à privilégier (Donoso, 2011). De surcroit, dans les établissements particuliers subventionnés, les frais de scolarité aussi varient de manière significative. Dans cette ligne, des travaux récents mettent en exergue que l'effet direct du financement partagé sur la ségrégation scolaire dépasse l'effet de la ségrégation géographique (Valenzuela *et al.*, 2010), démontrant ainsi, que le capital économique joue un rôle direct sur l'école et de ce fait elle est complètement perméable aux inégalités sociales plus vastes.

⁶⁰ A titre illustratif : selon l'enquête nationale CASEN 2006 (Ministerio de Desarrollo Social, 2006), dont les données communales sont disponibles, alors que la commune la plus pauvre du pays affiche un revenu moyen mensuel par ménage de 200 000 pesos (338 euros), il s'élève à 3 120 000 de pesos (5071 euros) dans la commune la plus riche, c'est-à-dire, dans cette dernière il est 15 fois supérieur ! (conversion des monnaies en février 2013).

3) Marchandisation du personnel enseignant : un cercle de segmentation socio-économique

Le choix d'établissement (ou le choix des élèves par les établissements) et le type de financement convergent vers une ségrégation socio-économique qui, comme nous l'avons expliqué, produit une offre éducative différente en fonction du milieu social des élèves. L'inégale qualité de l'offre éducative s'explique ainsi par la ségrégation des publics scolaires et par la capacité financière inégale des établissements. Cette argumentation demeure jusqu'ici incomplète puisque même dans ces conditions, si les enseignants étaient similaires au sein du système éducatif, voire meilleurs dans les établissements défavorisés, ils pourraient de la sorte réduire les écarts que les autres deux éléments produisent au niveau de l'offre éducative. Cependant, dans un modèle conçu pour que les différents milieux sociaux reçoivent une éducation de qualité inégale, les professeurs doivent eux-aussi se soumettre aux lois du marché. En empruntant les postulats d'Esping-Andersen (2007) autour du degré de « démarchandisation » de l'emploi, il est possible d'affirmer que le système éducatif chilien opère une « solution néolibérale à la marchandisation » du travail enseignant dans la mesure où les professeurs sont des employés de droit privé, leur recrutement, leurs rémunérations et leurs conditions générales de travail étant faiblement régulés par l'État et hautement dépendants de leur *performance*. Les rares avantages salariaux existants sont octroyés en fonction de l'effort, de l'initiative et de la performance parce que dans ce modèle « rien n'est gratuit ».

Ce régime d'emploi des enseignants s'installe, comme les autres aspects mentionnés, sous la dictature de Pinochet qui sur ce point ne visait pas seulement l'amélioration de l'efficacité du système éducatif, mais aussi la répression et la désarticulation de l'une des corporations le plus puissantes du pays. En fait, le transfert de l'administration des écoles de l'État aux municipalités n'aurait pas eu un impact aussi robuste sur l'architecture du système éducatif si cette décentralisation n'avait pas entraîné un changement radical de statut du personnel enseignant. Les professeurs qui auparavant étaient des fonctionnaires de l'État perdent leur statut pour devenir des employés de droit privé, soumis donc au code du travail du secteur privé (ce code avait été modifié sous la dictature pour empêcher la formation des syndicats et la négociation collective).

Leurs rémunérations reposent sur la logique d'incitations financières : plus l'enseignant est efficace, plus le service offert par l'établissement est de qualité et par conséquent, plus grande sera la demande et donc, les subventions qui pourront servir à mieux payer le personnel-enseignant. Le conseiller du gouvernement de Pinochet, G. Jofré suggérait

à l'époque que la meilleure manière de garantir l'efficacité serait une situation dans laquelle l'enseignant « sente qu'il peut gagner sa sécurité au travers de son efficacité et de son effort, mais qu'il sache qu'il risque le chômage si il ne se consacre pas à fournir un service de qualité » (cité par Ruiz, 2010 p. 112).

De surcroît, la logique d'incitations financières suppose une certaine flexibilité de l'emploi et une faible protection des travailleurs afin que l'administration des établissements puisse licencier aisément les enseignants lorsque les résultats ne sont pas satisfaisants (Ruiz, 2010). Dans la première période de mise en place de ces principes, les enseignants ont en effet subi une réduction significative de leurs salaires, surtout due à la diminution de la subvention scolaire pendant les années 1980. La flexibilisation de l'emploi fût elle aussi réalisée puisqu'on estime que 20% des enseignants ont perdu leur emploi au moins une fois entre 1980 et 1989 (Cox, 2003).

Selon la pensée des ingénieurs de la nouvelle machine scolaire, les enseignants ne pouvaient plus être traités comme des employés différents et ne devaient donc pas avoir une formation spécifique (les écoles normales sont supprimées) ni être recrutés par un concours national, ni suivre une carrière basée sur le mérite ; ils devaient se former et exercer leur métier selon les lois du marché. Ainsi, la réforme des universités (1980-1981) incorpora la formation initiale des enseignants la privant néanmoins de son statut universitaire (la carrière de pédagogie ne fait pas partie des 12 formations professionnelles reconnues) ce qui produit une perte de prestige du métier et une subséquente réduction des étudiants inscrits dans cette formation. L'inscription dans cette formation tombe de 45% dans les universités traditionnelles et de 30% dans l'ensemble de l'enseignement supérieur entre 1983 et 1990. Cette dévaluation de la carrière d'enseignant fut sans doute aussi le résultat de la réduction des salaires et des conditions de travail sur la même période. En 1990, même si la loi rend à la carrière son ancien statut de formation universitaire, elle ne récupère pas son prestige social (Cox, 2003).

Durant les gouvernements post-dictatoriaux, diverses actions permettent l'amélioration des conditions de travail et la revalorisation du corps enseignant. Notamment la rédaction en 1991 d'un code du travail spécifique (le statut enseignant) qui sans rendre aux enseignants leur ancien statut de fonctionnaires de l'État, régule au moins leurs salaires, introduit des dispositifs définissant une carrière professionnelle ainsi que les conditions de recrutement et de licenciement pour tout le personnel des établissements municipaux. Les enseignants des écoles particulières subventionnées ne sont pas concernés par ce code. Ces mesures sont ensuite modifiées pour réinstaurer des mécanismes de flexibilité de l'emploi en 1995, puis en 2011.

Aujourd'hui, même si les enseignants ont de meilleures rémunérations qu'auparavant, elles demeurent inégales (plus élevées chez les enseignants du secteur privé) et inférieures à celles d'autres professions ayant un niveau d'études équivalent (bac + 5) : les salaires des enseignants du secteur subventionné se rapprochent plus de ceux des techniciens issus des formations courtes de deux ans (Cornejo, 2009 ; Manzi, 2010 ; Valenzuela, Sevilla, Bellei et de los Rios, 2010). Par ailleurs, leur carrière professionnelle n'est pas avantagée par rapport aux autres professionnels puisqu'elle est soumise à des primes fondées davantage sur la performance, que sur des critères statutaires tels que l'ancienneté. Ces incitations financières à la performance existent au niveau collectif (une prime aux enseignants des établissements obtenant de bons résultats dans l'évaluation nationale SIMCE), mais elles concernent surtout le niveau individuel (possibilités d'augmenter le salaire au travers de la participation volontaire à des évaluations d'efficacité). Depuis 2005, un système d'évaluation des enseignants est en œuvre, étant uniquement obligatoire pour le secteur municipal. Les professeurs « efficaces » reçoivent une prime ; en revanche, ceux qui cumulent trois évaluations négatives sont expulsés du secteur public (Avalos, 2010 ; Manzi *et al*, 2008 ; Valenzuela, Sevilla, Bellei, de los Rios, 2010).

Les conditions de travail des enseignants constituent une source d'inégalités dans le système éducatif dans la mesure où le manque de régulation centrale produit une hétérogénéité du personnel enseignant qui finit par, encore une fois, défavoriser les établissements scolarisant les élèves les plus désavantagés. De plus, depuis la loi de 2011, les conditions de travail dans le secteur public (Ley de Calidad y Equidad, N° 20 501) sont dissuasives pour les enseignants qualifiés qui préfèrent exercer dans les établissements privés.

À tous ces éléments, il faut ajouter l'effet du modèle de formation des enseignants, constituant l'un des principaux responsables de l'inégalité de l'offre éducative. En effet, la formation des professeurs, se réalisant dans un enseignement supérieur lui-aussi d'inspiration néolibérale, varie considérablement en fonction du type d'institution où ils étudiaient. En tête de la hiérarchie des formations se situe un groupe d'universités sélectives où les conditions exigeantes d'accès garantissent un bon niveau scolaire : elles offrent une formation longue (généralement 10 semestres), aboutissant à un niveau de connaissances relativement approprié pour l'exercice du métier⁶¹. Ces universités sont de surcroît « accréditées » par l'État, parce qu'ayant subi un processus d'évaluation surveillé par le ministère de l'Éducation. Ensuite, se trouve un groupe de formations moins sélectives composées davantage par les universités privées ; certaines parmi elles peuvent être « accréditées » pourtant la formation est de qualité

⁶¹ « Relativement » parce que les épreuves de connaissances qui commencent à s'appliquer à partir de 2008 aux sortants des formations de pédagogie montrent un niveau faible généralisé (Manzi, 2010).

inférieure et leurs sortants affichent des connaissances plus faibles. Enfin, se situe un groupe de formations qui ne répondent pas aux conditions minimales de sélectivité dans la mesure où elles n'imposent pas de critères d'accès aux candidats, elles peuvent offrir des formations courtes et à temps partiel et leurs étudiants finissent la formation avec un très faible niveau.

Ces derniers programmes sont offerts par des universités ou des instituts privés et on estime qu'environ 14% des enseignants ont obtenu leur diplôme via ce type de formations (Avalos, 2010 ; Meckes et Bascopé, 2010). Un nombre important d'études mettent en évidence que cette segmentation des formations d'enseignants se reproduit parfaitement dans leur répartition parmi les différents types d'établissements scolaires et les divers milieux socio-économiques des élèves qu'ils scolarisent (Bravo, Falck et Peirano, 2008 ; Cabezas *et al*, 2011 ; Meckes et Bascopé, 2010 ; Ruffinelli et Guerrero, 2009). Le tableau N°2 met en perspective la proportion d'enseignants pour chaque type d'établissement présentant les critères que les chercheurs associent à la qualité de la formation initiale des enseignants. Par exemple, le score obtenu à l'épreuve de sélection universitaire et le fait d'avoir un diplôme d'une université « accréditée » (université de qualité reconnue par le Ministère de l'éducation) constituent des indicateurs d'un meilleur niveau de compétences de l'enseignant (Cox *et al*, 2010 ; Manzi, 2010).

Tableau N°2 : Caractérisation de la sélectivité académique des enseignants chiliens selon l'établissement où ils travaillent⁶²

Niveau de formation et caractéristiques académiques des enseignants	Établissements municipaux	Établissements particuliers subventionnés	Établissements privés
Obtention de score élevé à l'épreuve de sélection universitaire (+ 630 points)	14%	22%	42%
Moyenne des notes enseignement secondaire élevée (+ 6 sur 7)	20%	29%	35%
Redoublement pendant l'enseignement secondaire	16%	11%	7%
Diplôme obtenu dans une université « accréditée »	61%	72%	74%
Diplôme obtenu dans un programme à temps plein	83%	82%	91%
Diplôme obtenu dans un programme à temps partiel (quelques jours par semaine)	11%	10%	5%
Diplôme magister (bac +7)	6%	8%	10%
Diplôme doctorat	0,3%	0,2%	0,8%

Lecture : les colonnes montrent le pourcentage d'enseignants correspondant à chaque indicateur de la première colonne selon le type d'établissement où ils exercent en 2009. Il s'agit d'un pourcentage global incluant les enseignants de tout l'échantillon, tous niveaux du système confondus (du préscolaire jusqu'au lycée).

Source : Élaboration personnelle à partir des données de Cabezas *et al.* (2011). Il s'agit d'une étude basée sur l'échantillon de 6000 enseignants issue de l'enquête longitudinale des enseignants (2005 et 2009), représentatif à échelle nationale de tous les niveaux du système (jusqu'au lycée) et de tous les types d'établissements.

Ce qui est révélateur est l'accumulation des caractéristiques liées à une plus faible sélectivité des enseignants dans les écoles municipales, celles qui scolarisent les élèves le plus défavorisés. En fait, dans la mesure où la hiérarchie des formations d'enseignants repose sur la capacité de paiement et le niveau scolaire des étudiants, le modèle reproduit chez les enseignants les inégalités caractérisant l'ensemble du système scolaire. Les enseignants diplômés des formations les moins prestigieuses sont, en effet, les élèves les plus défavorisés, qui ont profité de la massification de l'enseignement supérieur avec un accès aux universités ou aux instituts privés qui n'imposent pas de barrières scolaires et qui sont « accessibles » financièrement via des prêts offerts par la banque privée⁶³. Cette inégalité socio-économique

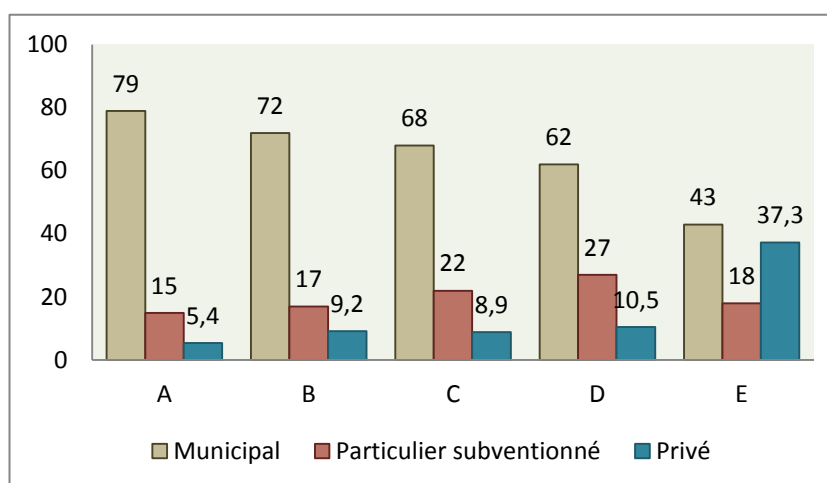
⁶² Dans l'annexe (N°2) consacré à la description des systèmes éducatifs, en l'occurrence du système chilien, nous expliquons le fonctionnement de l'épreuve de sélection universitaire et le rôle de la moyenne des notes de l'enseignement secondaire dans l'accès à l'enseignement supérieur. En ce qui concerne la formation d'enseignants, certaines écoles n'exigent pas un score minimum ; en revanche, les universités les plus sélectives affichent un score minimum d'environ 500 points et un score maximum d'environ 660 points (Avalos, 2010). De cette manière, les futurs enseignants obtenant plus de 630 points sont les meilleurs candidats des écoles.

⁶³ L'accès à l'enseignement supérieur a connu en général une croissance prononcée au cours des deux dernières décennies, cette augmentation étant particulièrement accentuée dans les formations d'enseignants. Il s'agit probablement d'un effet de la dévalorisation que cette carrière avait subie auparavant qui a conduit à une réduction de la sélectivité des programmes de formation. Il s'agit aussi de l'effet de l'ouverture des universités

des formations des futurs enseignants aboutit à ce que les auteurs nomment le « cercle de segmentation » du système éducatif : les enseignants des élèves défavorisés sont davantage eux-aussi des anciens élèves défavorisés sur le plan social et scolaire (Ruffinelli et Guerrero, 2009).

L'enquête citée ci-dessus (Cabezas *et al.*, 2011) met en exergue cette reproduction parfaite entre les enseignants et leurs élèves : 77% des enseignants exerçant dans une école municipale ont eux aussi étudié dans un établissement municipal ; ils sont sous-représentés dans les écoles particulières subventionnées (13%) et *a fortiori* dans les écoles privées (9%). En revanche, les enseignants ayant étudié dans une école privée favorisée enseignent davantage dans des écoles similaires : ils correspondent à 40% des enseignants des écoles privées alors que ce type d'écoles ne scolarise que 7% de l'effectif total dans les niveaux obligatoires. La figure N°10 montre la répartition des enseignants dans les établissements de différents niveaux socioéconomiques selon le type d'établissement où ils ont réalisé leurs études secondaires. Nous observons que plus l'établissement est défavorisé (A), plus il y a de fortes chances que l'enseignant ait étudié dans un lycée municipal (le secteur le moins avantage) ; alors que plus l'établissement est favorisé (E), plus la concentration de professeurs ayant étudié dans un lycée privé, donc avantage, est élevée.

Figure N°10 : Niveau socio-économique de l'établissement où l'enseignant travaille selon le type d'établissement où il a fait ses études secondaires, Chili.



Source : Élaboration personnelle à partir des données de l'étude Cabezas *et al.*, (2011).

Lecture : Sur l'abscisse se situent les établissements où travaillent les enseignants en 2006 selon les catégories du niveau socio-économique des élèves du système national d'évaluation (SIMCE). Plus on va vers la droite plus l'établissement est classé comme favorisé. Sur l'ordonnée, les barres représentent le pourcentage des enseignants correspondant au type d'établissement où ils ont fait leurs études secondaires. Par exemple, dans les établissements les plus défavorisés (A) presque 80% des enseignants ont étudié dans un lycée municipal, 15% dans un lycée particulier-subventionné et 5% dans un lycée privé.

privées attirant les nouveaux arrivés à l'enseignement supérieur en raison de leur faible sélectivité et dû à leur liberté leur permettant de se guider uniquement par la "demande" (Avalos, 2010).

Le mode de production socio-économique au Chili : Les caractéristiques fonctionnelles

Les caractéristiques institutionnelles décrites ci-dessus débouchent sur une configuration des inégalités pendant la scolarité et durant les transitions entre l'école et le marché de l'emploi. Cette section aborde ces deux caractéristiques que nous avons définies comme « fonctionnelles » et qui constituent des traits essentiels du mode de production socio-économique chilien. Il s'agit donc de répondre à deux questions : Quelles inégalités résultent de l'influence de l'origine sociale sur la scolarité ? Dans quelle mesure ces inégalités scolaires deviennent des inégalités sociales ?

1) La sélection horizontale par type d'institution et les inégalités socio-économiques

La première des questions relève des manifestations les plus saillantes des inégalités engendrées par le mode de production socio-économique chilien que nous pouvons résumer en deux traits: d'une part, une sélection horizontale et précoce des publics scolaires dans différents réseaux d'institutions présentant des résultats scolaires hiérarchisés ; d'autre part, une influence directe et nette du capital économique sur les parcours et les chances de réussite scolaire. Ce modèle produit des trajectoires scolaires différenciées en fonction du milieu socio-économique d'appartenance. Par conséquent, les inégalités sont davantage liées aux facteurs économiques et aux types d'établissements fréquentés qu'aux différences individuelles relatives au parcours scolaire ou à l'orientation.

À partir des évaluations nationales (SIMCE) et internationales (PISA) à divers niveaux de l'enseignement obligatoire, une analyse des inégalités sur les écarts de performance des élèves laisse transparaître que les résultats scolaires sont hautement différenciés suivant le type d'établissement fréquenté par les élèves.

Tableau N°3 : Chili : Inégalité des performances scolaires (SIMCE et PISA) selon le type d'établissement.

	Établissements municipaux	Établissements particuliers-subventionnés	Établissements privés
SIMCE 4° basico (9 ans), Lecture, 2013	251	268	298
SIMCE 4° basico (9 ans), Mathématique, 2013	243	260	296
SIMCE 4° basico (9 ans), Sciences, 2013	241	259	292
SIMCE 8° basico (13 ans), Lecture, 2013	244	259	288
SIMCE 8° basico (13 ans), Mathématique, 2013	256	267	311
SIMCE 2° medio (15 ans), Lecture, 2013	239	259	296
SIMCE 2° medio (15 ans), Mathématique, 2012	242	274	337
SIMCE 3° medio (16 ans), anglais, 2012	41	48	84
PISA 2009 Compréhension de l'écrit	421	458	540
PISA 2009 Mathématique	396	426	520
PISA 2009 Sciences	422	454	541
PSU Langage 2012	469	500	606
PSU Mathématique 2012	469	499	614

Source : Mayol (2012, p. 111) et mise à jour à partir du SIMCE 2012 et 2013 (Mineduc.; 2012c ; 2013b) et PSU 2012 (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], 2012)

Le tableau N°3 illustre de manière éloquentes les écarts des résultats entre les trois types d'établissements, une inégalité qui se présente systématiquement dans toutes les évaluations standardisées des performances scolaires et tout au long du parcours scolaire. Déjà en 4° année (à 9 ans) les élèves présentent des écarts très prononcés dans la maîtrise du langage et dans leurs connaissances en mathématiques. Cette inégalité persiste à la fin du primaire (8° année, à 13 ans) et au milieu de l'enseignement secondaire (2° medio, à 15 ans) se poursuivant jusqu'à l'enseignement supérieur puisque l'épreuve de sélection universitaire (PSU) affiche des écarts similaires entre les établissements. Les deux épreuves obligatoires (langage et mathématiques)⁶⁴ incluses dans le tableau montrent des différences de plus de 100 points entre les lycées municipaux et les lycées privés. Il s'agit, en premier lieu des écarts du niveau de connaissances, dans la mesure où ces épreuves évaluent la maîtrise des programmes d'études de l'enseignement secondaire. Il s'agit, en deuxième lieu, des chances inégales

⁶⁴ Les caractéristiques de cette épreuve sont présentées dans l'annexe N°2. Nous rappelons qu'elle comporte deux épreuves obligatoires et d'autres épreuves facultatives (sciences sociales et sciences) et que pour postuler aux universités « traditionnelles » il faut avoir au minimum 475 points après la pondération de toutes les épreuves exigées par la formation et la moyenne des notes de l'enseignement secondaire. À partir de ce minimum, chaque formation exige un score suivant la « demande » c'est-à-dire, le prestige de la formation et de l'université en question. Par exemple, en 2012 pour entrer à la faculté de médecine à l'Université du Chili (université publique la plus sélective) le score minimum fut de 770 points alors que dans cette même université, le score le plus bas pour entrer à « histoire de l'art » fut de 600 points.

d'accès à l'enseignement supérieur puisque le score minimum pour postuler à une université « traditionnelle » (toutes les universités publiques et certaines universités privées sélectives) étant de 475 points, il devient presque inaccessible pour les élèves des lycées municipaux qui obtiennent en moyenne un score inférieur (469 points).

Cette épreuve représente le point névralgique de la sélection scolaire au sein du modèle chilien : la PSU est la première sélection proprement scolaire où tous les élèves de tous les établissements répondent à un examen identique et sont sélectionnés en vertu de leurs résultats. Tout au long de leur parcours, les élèves n'ont pas eu à affronter des paliers d'orientation déterminant leur continuité dans le système ; alors ils pouvaient se contenter de passer à la classe suivante en tentant d'avoir une moyenne correcte si leur aspiration était d'accéder à une « bonne université ». Ils n'étaient pas en concurrence pour une option ou une filière parce que le modèle n'induit pas de diversification de cette nature, en revanche, il crée une séparation radicale entre des réseaux d'institutions.

La PSU est donc la première occasion où la majorité des élèves d'une génération (80%) sont en concurrence scolaire : qui en sont les gagnants et les perdants ? A cet état de notre présentation, la réponse est une évidence : les exclus sont davantage les élèves des lycées municipaux, les vainqueurs sont sans aucun doute les élèves des écoles privées payantes : 31% des élèves des lycées municipaux se présentant à l'examen en 2011 atteignent le score minimum pour postuler (475 points) ; ce pourcentage s'élevant à 61% pour les élèves des lycées particuliers subventionnés et 91% pour les élèves des lycées privés (DEMRE, 2011). En 2012, sur le total d'élèves de chaque type d'établissement se présentant à la PSU le pourcentage d'étudiants s'inscrivant à une université traditionnelle fut : 21% pour les lycées municipaux, 30% pour les lycées particuliers-subventionnés et 70% pour les écoles privées (DEMRE, 2012)

La particularité du mode de production chilien des inégalités relève de cette séparation entre les écoles qui crée une hiérarchie en fonction du type d'établissement. Or ces types d'écoles ne monopolisent pas l'influence du milieu social sur les résultats scolaires et les chances d'accès à l'enseignement supérieur parce que dans certaines zones floues, là où les écoles particulières subventionnées scolarisent des élèves des milieux défavorisés, les écarts entre les réseaux d'écoles se brouillent pour laisser apparaître l'effet direct du milieu socioéconomique. Les types d'écoles bien qu'ils soient associés davantage à des milieux sociaux différents, pourraient tout de même jouir du bénéfice du doute à l'égard de leur « valeur ajoutée » : les meilleurs résultats des écoles particulières-subventionnées ne découleraient-ils pas de cette capacité de gestion supérieure que le secteur privé est censé

avoir, de part leur soi-disante efficacité prouvée, contrairement à un secteur public souvent méprisé au nom de sa bureaucratie dysfonctionnelle ?

Cette question est au cœur des débats actuels sur les inégalités à l'école au Chili et il s'observe dans le champ de la recherche une multiplication de travaux portant sur l'effet des types d'écoles sur les résultats scolaires « toutes choses égales par ailleurs », notamment après le contrôle du milieu socio-économique de l'élève (Drago et Paredes, 2011 ; Manzi *et al.* 2008 ; McEwan *et al.*, 2008 ; Mizala et Torche, 2010). Malgré l'usage de méthodes multi-niveaux dans les études portant sur l'effet du milieu social, en raison de l'enchevêtrement manifeste entre le type d'école et le milieu socio-économique, ces travaux parviennent à des résultats divergents : certains révèlent des différences significatives entre les types d'écoles favorables aux écoles particulières-subventionnées ; d'autres enregistrent des différences favorables aux écoles municipales et d'autres n'observent pas de différences significatives (Drago et Paredes, 2011).

Cependant, toutes les études s'accordent sur le fait que les inégalités entre les écoles sont bien réelles ; pourtant, à milieu socio-économique équivalent (situation qui en définitif concerne peu de cas dans la réalité), les différences entre les écoles particulières subventionnées et les écoles municipales diminuent considérablement. Ces études parviennent ainsi à deux constats essentiels : d'une part, les écoles particulières ne sont vraisemblablement pas plus efficaces que les écoles publiques et si elles ont de meilleurs résultats c'est principalement parce qu'elles sélectionnent leurs élèves et parce qu'elles disposent plus de ressources humaines et financières. Lorsque le profil socioculturel des élèves et les ressources disponibles sont similaires, elles perdent leur avantage relatif. D'autre part, ces résultats rendent visible l'influence directe du milieu socio-économique des élèves sur leur performance et révèlent que le système est parfaitement perméable aux inégalités de la société. Le tableau N°4 montre les résultats de l'évaluation nationale SIMCE selon le milieu socio-économique de l'élève et le type d'établissement :

Tableau N°4 : Résultats évaluation SIMCE Lecture et mathématiques, 8° *básico* (13 ans), 2013

Groupe socio-économique	Lecture			Mathématiques		
	Municipal	Particulier Subventionné	Privé	Municipal	Particulier Subventionné	Privé
A : Bas	237	238	-	236	234	-
B : Moyen-bas	238	+245	-	241	+250	-
C : Moyen	256	259	-	261	+267	-
D : Moyen-haut	+287	274	-	+300	286	-
E : Haut	-	283	+289	-	299	+312
Moyenne ensemble	244	259	288	246	267	311

+ indique que le score est significativement supérieur à celui d'un autre type d'école.

- indique que l'effectif correspondant à la catégorie est inexistant ou trop faible (moins de 0,5).

Les catégories socio-économiques correspondent à celles de l'évaluation SIMCE, déjà décrites dans les sections précédentes. Source : Ministerio de Educación de Chile, (2013c)

Ce tableau montre que globalement les trois types d'écoles sont hiérarchisés ; les écoles privées ayant des résultats significativement supérieurs aux écoles particulières et celles-ci se situant au-dessus des écoles municipales. Cependant, dès lors que ces résultats sont décomposés par niveau socio-économique, dans certaines catégories les différences entre les écoles particulières et municipales ne sont pas significatives (Lecture, groupe A) ou sont même favorables aux écoles publiques (groupe D).

Il est donc une évidence qu'au Chili la sélection des élèves s'opère davantage par des critères économiques dans la mesure où le système éducatif ventile les élèves dans des institutions et des établissements différents en fonction de leur pouvoir d'« achat » dès la maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (Donoso, 2011; Manzi, 2007). En ce sens, dans tout le système, la sélection proprement scolaire agit uniquement là où la discrimination socio-économique ne suffit pas ou n'est pas assez efficace.

De toute façon, lorsque la sélection scolaire s'opère, elle est faite au niveau de l'établissement puisque chaque école définit, elle-même, les critères d'admission des élèves⁶⁵. Les paliers d'orientation conduisant à une sélection au niveau national ainsi que la séparation des élèves sur la base de leur valeur scolaire n'ont pas beaucoup de sens puisque le modèle chilien trie davantage par le capital économique. Il n'est donc pas étonnant qu'au Chili nous n'ayons pas de données ni de recherches portant sur les inégalités liées aux processus sélectifs basés sur le parcours ou l'orientation de l'élève. En revanche, les travaux portant sur la sélection par type d'école ou par milieu social de l'élève sont nombreux.

⁶⁵ La Loi générale d'éducation (2009) interdit la sélection scolaire avant la 6ème année (12 ans), cependant en autorisant la sélection en fonction du projet d'établissement, il est probable que les établissements continuent à l'effectuer désormais de manière moins explicite, en invoquant l'incompatibilité à l'égard du « projet éducatif ».

Ces études ajoutent une conséquence importante de cette ségrégation sur les inégalités : au Chili, l'offre scolaire diversifiée selon le milieu social et le type d'établissement fréquenté produit une ségrégation socio-économique à l'école qui est située parmi les plus accentuées dans le monde. Ensuite, cette ségrégation par elle-même a un effet sur les inégalités des résultats scolaires (Valenzuela, Bellet et de los Rios, 2010). Il semble logique que la ségrégation entrave la mixité sociale et la possibilité d'une éducation susceptible de développer la cohésion sociale, cette qualité que Durkheim (1963) attribuait à l'*éducation morale* fournie par l'école publique. Cette ségrégation scolaire du fait de ne pas créer un contexte de rencontre entre groupes sociaux différents, ne permet ni la formation citoyenne ni l'acquisition d'une culture commune (Contreras, 2010 ; Donoso, 2011 ; Garcia-Huidobro et Corvalán, 2011). D'autre part, la ségrégation socio-économique entraîne des différences en termes d'apprentissage scolaire. La ligne de recherche portant sur l'*effet-pairs*, met en exergue que dans les situations où les élèves ayant un capital culturel différent sont scolarisés ensemble, les élèves défavorisés profitent des avantages de leurs camarades favorisés sans que ces derniers ne diminuent leurs performances (Duru-Bellat, 2002 ; Manzi, 2007 ; Manzi *et al.*, 2008 ; Valenzuela, Bellei et de los Rios, 2010). De cette manière, un système favorisant la ségrégation entre les classes sociales sépare également les élèves en fonction leur capital culturel et, par conséquent, se prive des effets bénéfiques de la mixité sociale sur les apprentissages.

Outre l'impact de l'hétérogénéité de l'offre scolaire produite par la liberté de choix, le coût des écoles et la répartition des professeurs, la ségrégation en elle-même ajoute cet effet des pairs rendant la production socio-économique des inégalités quasiment parfaite. La production chilienne des inégalités scolaires à partir des inégalités sociales de départ passe ainsi par cet effet imbriqué du type d'école et du milieu social : en séparant les classes sociales, l'école ne fait que les traduire en inégalités scolaires, mais à la différence de ce que Bourdieu et Passeron observaient en France, au Chili, la séparation précoce et le rôle direct du capital économique, rendent la mobilisation du capital culturel par le biais de la sélection scolaire moins nécessaire.

L'enquête PISA 2009 complète ces constats classant le Chili parmi les modèles où la stratification au niveau du système éducatif est faible dans la mesure où les élèves de 15 ans suivant des programmes différenciés (filiales) est nulle et l'âge d'orientation tardif⁶⁶. En revanche, ce que l'enquête désigne comme la sélection horizontale au niveau des

⁶⁶ Au Chili le système offre un seul programme à 15 ans et la première orientation a lieu à 16 ans alors qu'en moyenne les pays de l'OCDE dispensent 2,5 programmes et l'âge moyen de la première orientation est 14 ans (OCDE, 2011e).

établissements est forte au Chili, c'est-à-dire, l'ensemble des mécanismes sélectifs employés par les établissements (et non à l'échelle du système national). Par ailleurs, l'enquête PISA vient appuyer la caractérisation du système éducatif chilien comme un modèle dont la sélection académique est fortement dépendante de la ségrégation socio-économique. Le Chili se situe parmi les pays où une portion très importante de la variation de la performance entre les établissements est imputable à l'effet conjoint des politiques de sélection scolaire et du milieu socio-économique et démographique des élèves et des établissements : tandis que ce pourcentage ne dépasse pas 10% dans la moyenne des pays de l'OCDE, au Chili il atteint 32% (OCDE, 2011e).

En résumé et sur la base de ce qui a été expliqué dans cette section, les inégalités scolaires que produit l'école chilienne apparaissent davantage comme *inter-établissements* qu'interindividuelles. Comme le montre le tableau N°5, dans l'ensemble des pays de l'OCDE les différences intra-établissement sont plus importantes que les différences inter-établissements, *a contrario*, au Chili les inégalités entre les écoles l'emportent, se présentant comme un système éducatif à faible « inclusion académique », c'est-à-dire, dans lequel les élèves fréquentent un établissement où la grande majorité de leurs pairs ont des compétences similaires aux leurs. De la même manière, l'inclusion sociale, c'est-à-dire le fait que les établissements présentent un profil socio-économique aussi divers que celui de l'ensemble du système, est comparativement inférieure au Chili. Enfin, cette ségrégation scolaire et sociale se traduit par un effet du milieu social sur les résultats scolaires plus fort entre les établissements qu'au sein de chaque cadre scolaire (OCDE, 2011d). Le tableau N°5 résume ces constats en trois indicateurs. L'indicateur n°1 correspond à la portion (pourcentage) de la variance totale de la performance des élèves qui découle de la variation entre les établissements et au sein des établissements. L'indicateur n° 2 désigne deux types d'inclusion du système éducatif. Premièrement, l'inclusion académique est exprimée par un indice mesurant le poids des disparités intra-établissements sur la variance totale (intra plus inter) : plus la variation intra-établissement de la performance des élèves est supérieure à la variance inter-établissements, plus l'inclusion académique est importante. Deuxièmement, l'inclusion sociale est calculée à partir de la variation de l'indice du statut économique, social et culturel (SESC) au sein des établissements : plus la variation intra-établissement de cet indice (SESC) est grande, plus les écoles ont une composition socio-économique diverse. Enfin, l'indicateur n°3 présente la relation entre le milieu socio-économique et les performances des élèves

(gradient) décomposée en la portion de cet effet imputable à des disparités entre les établissements ou bien entre les élèves (intra)⁶⁷.

Tableau N°5 : Indicateurs des inégalités intra-établissement et inter-établissements dans le système éducatif chilien à partir de PISA 2009

Trois indicateurs des inégalités entre les établissements		Chili	OCDE
1. Variance intra et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit	Intra-établissement	46,2%	64,5%
	Inter-établissements	56,5%	41,7%
2. Indice d'inclusion du système	Académique	45%	61,4%
	Sociale	48,6%	74,8%
1. Effet intra et inter-établissements de l'indice SESC sur les performances	Intra-établissement	1,1%	4,3%
	Inter-établissements	69%	55,1%

Lecture : Le tableau compare les résultats du système éducatif chilien dans trois indicateurs des disparités intra-établissement et inter-établissements issus de l'enquête PISA 2009. L'indicateur n°1 et n°3 montrant des disparités inter-établissements comparativement supérieures au Chili, dénotent un niveau plus élevé d'inégalité du à la répartition inégale des élèves dans les établissements. L'indicateur n° 2 affiche une inclusion académique et sociale plus faible au Chili que dans la moyenne de l'OCDE.

Source : Élaboration personnelle à partir de PISA 2009, vol II (OCDE, 2011d).

Au Chili, l'inégalité entre les établissements, que ce soit en termes de ségrégation sociale ou du niveau scolaire, est tellement flagrante qu'elle finit par rendre moins visibles les autres manifestations des inégalités socio-économiques et scolaires au sein du système éducatif. Deux sources supplémentaires d'inégalité viennent donc compléter la caractérisation du mode de production socio-économique : les inégalités liées à l'exclusion des élèves défavorisés de certains niveaux d'enseignement et d'acquis minima (une sorte d'inégalité absolue), d'une part, les inégalités découlant de l'organisation des parcours scolaires, d'autre part.

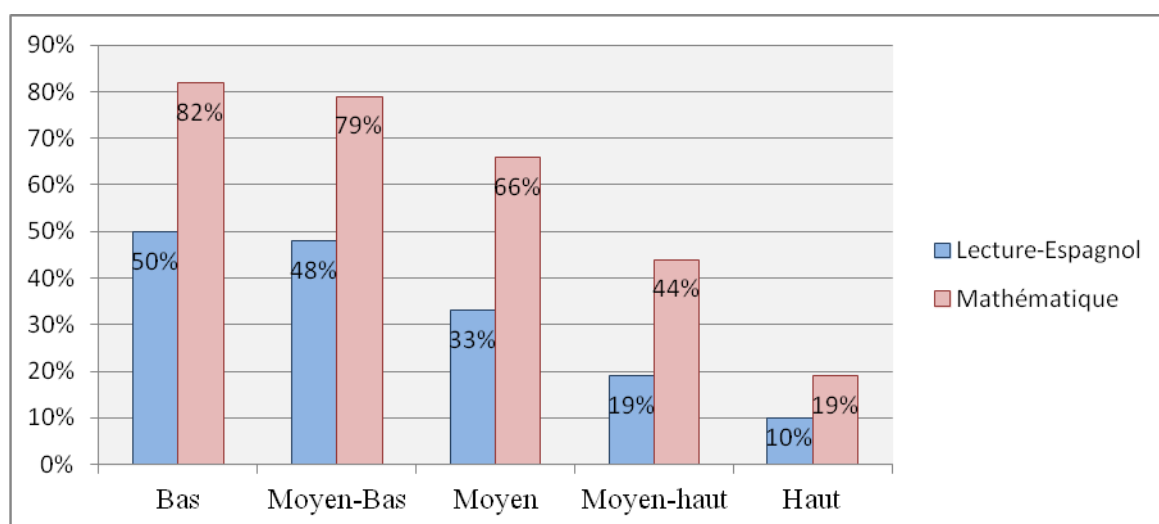
L'exclusion des élèves au sein du système éducatif dénote l'incapacité de l'école à procurer les connaissances et les compétences minimales qu'elle est censée dispenser à un groupe d'élèves d'une génération. Cette exclusion peut donc s'exprimer au travers de la proportion d'élèves qui sortent du système sans diplôme, ainsi que du pourcentage d'élèves qui au sein du système éducatif n'obtient pas les résultats considérés comme nécessaires pour s'insérer convenablement dans la société. Ces deux mesures de l'exclusion sont au Chili – comme dans la plupart des pays – fortement liées au milieu socio-économique des élèves.

En ce qui concerne les élèves ne parvenant pas au seuil d'apprentissage, l'évaluation nationale d'acquis SIMCE, en définissant des niveaux de maîtrise des programmes d'études pour les cycles évalués (par exemple 4^o et 8^o année), met en évidence que 31% des élèves

⁶⁷ Pour une explication de ces trois indicateurs de PISA, voir le volume II du cycle 2009 : « Surmonter le milieu social », en particulier le chapitre 5 (OCDE, 2011d).

chiliens de 4^e année (9 ans) se situent au niveau « initial » en lecture et en mathématiques, c'est-à-dire, presque un élève sur trois n'acquiert pas les apprentissages élémentaires définis pour ce niveau⁶⁸. À la fin de l'enseignement primaire (8^e année, soit 13-14 ans), 35% des élèves en lecture et 64% en mathématiques, sont classés au niveau « initial » ce qui montre qu'un groupe important d'élèves – la majorité en mathématiques – n'atteignent pas les compétences et les connaissances que le système scolaire désigne comme nécessaires pour s'insérer à la société (Mineduc, 2011c). Ce groupe d'élèves « scolairement exclus » est encore une fois, inégalement distribué parmi les milieux sociaux. La figure N°11 illustre le pourcentage d'élèves situés sous le seuil de compétences en lecture et en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, selon les groupes socioéconomiques de l'évaluation SIMCE :

Figure N° 11: Pourcentage d'élèves à la fin de l'enseignement primaire (8° básico) présentant un niveau « initial » d'apprentissages en lecture et mathématiques selon le milieu socioéconomique (SIMCE, 2011)⁶⁹



Lecture : Sur l'abscisse se placent les cinq groupes socioéconomiques déterminés dans le cadre de l'évaluation SIMCE (expliquées dans les sections précédentes) du plus bas au plus haut. Les barres indiquent le pourcentage d'élèves dans chaque groupe socioéconomique qui se situent au niveau initial d'apprentissage en lecture et mathématiques.

Source : Elaboration personnelle à partir de SIMCE 2011 (Mineduc, 2011c).

Ces résultats sont assez transparents : alors que dans le milieu socio-économique le plus défavorisé, huit élèves sur dix n'atteignent pas en mathématiques le seuil d'apprentissages attendu à la fin du premier degré ; ils ne sont que 20% à se trouver dans cette

⁶⁸ Les niveaux de maîtrise sont déterminés en fonction des objectifs définis pour chaque niveau d'enseignement à la base des programmes d'études. Pour une description détaillée de chaque niveau dans tous les domaines évalués par SIMCE, voir les rapports du Ministère de l'éducation publiés sur le site www.simce.cl, « niveles de logro ».

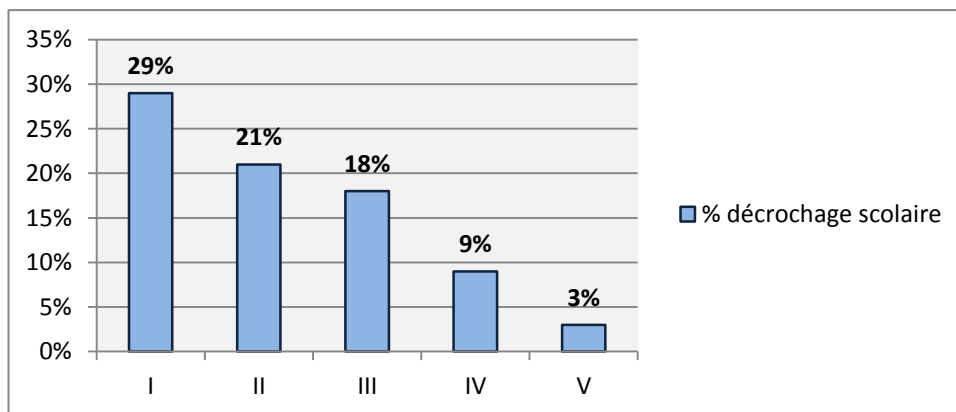
⁶⁹ Les résultats de l'année 2013 publiés à présent n'affichent pas cette donnée selon le milieu social. Il faut préciser que le langage employé pour désigner les niveaux de compétences a changé. Désormais les trois niveaux sont : « insuffisant », « élémentaire » et « adéquat ».

situation dans le milieu le plus favorisé. L'enquête PISA, d'un point de vue comparatif révèle qu'au Chili le pourcentage global d'élèves se situant sous le seuil de compétences défini par cette évaluation en compréhension de l'écrit (niveau 2 de compétence) est particulièrement élevé : 30,6% contre 18,8% dans la moyenne des pays de l'OCDE. D'après l'enquête PISA, ce seuil de compétence dénote le niveau à partir duquel « les élèves démontrent qu'ils possèdent les compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société » (OCDE, 2011d, p. 40)⁷⁰. De ce point de vue, le système scolaire chilien n'est pas seulement inégalitaire, il est aussi hautement inefficace.

En ce qui concerne les élèves sortant sans diplôme de la formation initiale, les données internationales montrent que le système chilien est comparativement moins « producteur » de décrochage scolaire que la moyenne des pays de l'OCDE. Cet organisme entend le décrochage scolaire comme l'abandon du système scolaire avant de compléter le second cycle du secondaire (OCDE, 2012b). Au Chili, ce moment correspond à la fin l'obligation scolaire (18 ans) et coïncide avec le premier diplôme délivré par le système scolaire. Un indicateur souvent employé pour désigner l'abandon du système sans diplôme est la proportion de jeunes entre 25 et 34 ans qui n'est pas titulaire du diplôme de l'enseignement secondaire : en moyenne les pays de l'OCDE affichent environ 20% des jeunes dans cette situation, au Chili ce pourcentage est d'environ 13% en 2010 (OCDE, 2013b). Les données au niveau national (enquête CASEN 2011) établissent le décrochage scolaire à 16,4%, l'estimant à partir de la proportion des jeunes entre 20 et 24 ans qui sans avoir terminé l'enseignement initial, n'assistent pas à un établissement scolaire. Dans tous les pays, l'abandon précoce du système concerne davantage les jeunes défavorisés et le Chili ne fait pas exception : près de 30% des jeunes du quintile des revenus le plus pauvre décrochent du système sans diplôme ; cette proportion n'étant que 3% chez les jeunes appartenant au 20% le plus riche du pays (voir figure N°12)

⁷⁰ Les élèves sous le niveau 2 n'acquièrent pas les compétences minimales en compréhension de l'écrit, il ne sont donc pas capables de : « localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, de faire des comparaisons ou d'opposer des contrastes autour d'un seul aspect dans un texte, de découvrir le sens d'un passage bien déterminé d'un texte même lorsque les informations requises ne sont pas saillantes, et d'établir des liens entre le texte et une expérience personnelle ». Ces élèves « ont beau avoir appris à lire, ils peinent à utiliser la lecture pour apprendre » (OCDE, 2011d, p. 40).

Figure N°12 : Pourcentage d'élèves en situation de décrochage scolaire selon le niveau de revenus du foyer, Chili 2011.



Lecture : Sur l'abscisse sont présentés les quintiles de revenus du foyer du plus bas au plus haut. Les barres indiquent le pourcentage de jeunes pour chaque quintile qui n'ont pas terminé l'enseignement initial et qui ne sont pas scolarisés dans un établissement (sur la population entre 20 et 24 ans).

Source : CASEN, 2011 (Mineduc, 2012b).

Enfin, une dernière manifestation des inégalités au sein du système chilien qui mêle d'une façon plus évidente l'influence du milieu socioéconomique et les disparités des parcours scolaires, relève de la différenciation de deux filières : la modalité sciences-lettres (générale) et la modalité technique-professionnelle. Le système chilien ne présente pas une stratification entre divers programmes ou voies d'études différentes, comptant une orientation à 16 ans qui conduit seulement à deux filières (pour une présentation détaillée voir l'annexe N°2). Cette séparation entraîne toutefois une segmentation des publics scolaires qui se superpose à la déjà bien décrite segmentation par type d'école et par milieu social. Au Chili, comme dans la plupart des pays, la filière professionnelle concentre les élèves provenant des classes populaires : dans cette filière qui scolarise environ 44% de l'effectif (Mineduc, 2011a)⁷¹, plus de la moitié des jeunes proviennent des deux quintiles de revenus les plus pauvres alors que moins de 5% des élèves du quintile le plus riche poursuivent cette modalité d'études (Mineduc, 2012b). Une étude du Ministère de l'éducation révèle qu'en 2008 les élèves de la filière professionnelle présentent un profil plus défavorisé que les élèves de la filière sciences-lettres des établissements subventionnés par l'État : la moyenne d'années de scolarité des parents est de 10,6 ans alors que dans la filière générale elle atteint 12,9 ans ; dans cette dernière le revenu des ménages est deux fois supérieur à celui des élèves des lycées professionnels (Sevilla, 2011).

⁷¹ Ce pourcentage varie considérablement d'une source à l'autre. Selon l'OCDE il serait plutôt de l'ordre de 36% et l'enquête CASEN l'estime à 24% pour 2011.

Les travaux portant sur la formation professionnelle sont peu nombreux et ils s'accordent sur le fait qu'actuellement il est difficile d'estimer les différences entre les filières en termes d'apprentissages des élèves et d'autres indicateurs de réussite scolaire. Les évaluations SIMCE et PISA ne comprennent pas ce segment du parcours scolaire ; on ne dispose donc pas d'évaluations spécifiques au niveau national ni international pour mesurer les résultats de chaque filière. Seulement l'épreuve de sélection universitaire apporte certaines informations : dans cette évaluation, les élèves des lycées professionnels obtiennent systématiquement des résultats inférieurs aux élèves de la filière sciences-lettres (Farias et Carrasco, 2012 ; Sepulveda, Ugalde et Campos, 2009 ; Sevilla, 2011)⁷².

Dans tous les cas, les élèves de la filière professionnelle ont moins de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que leurs pairs de la filière générale non seulement parce qu'ils obtiennent des résultats faibles à la PSU (la plupart des formations tertiaires techniques n'exigent pas cette épreuve), mais surtout parce que ces élèves (ou leur famille) ont des aspirations inférieures et parce que leur parcours scolaire réunit davantage de difficultés scolaires. Par exemple, ces élèves sont plus enclins à redoubler (17%) que les élèves de la filière sciences-lettres (12%)⁷³. Cependant, les données disponibles incluant rarement des analyses multi-niveaux, ne permettent pas d'attribuer ces différences à la filière en elle-même. Une étude examinant cette question démontre que « toutes choses égales par ailleurs », les élèves de la filière professionnelle obtiennent des résultats inférieurs à la PSU que leurs pairs de la filière générale, néanmoins cette différence est nette uniquement chez les élèves ayant de bons résultats au départ (Farias et Carrasco, 2012). Par conséquent, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude si la filière professionnelle procure une formation de qualité inférieure ou si ses résultats sont imputables au fait que la concentration d'élèves défavorisés y est plus importante que dans la filière générale. Il y a toutefois de fortes chances que, pour les mêmes raisons expliquant les différences entre les établissements, la filière professionnelle soit en effet de qualité inférieure.

⁷² En 2012, la moyenne de score de langage et mathématiques à la PSU fut de 523 points pour les sortants de la filière générale et 445 pour la filière professionnelle (DEMRE, 2012).

⁷³ Ces différences sont extraites du rapport : « Educación técnica profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico ». (Sevilla, 2011).

2) Les titres scolaires et les positions sociales dans le mode de production socio-économique

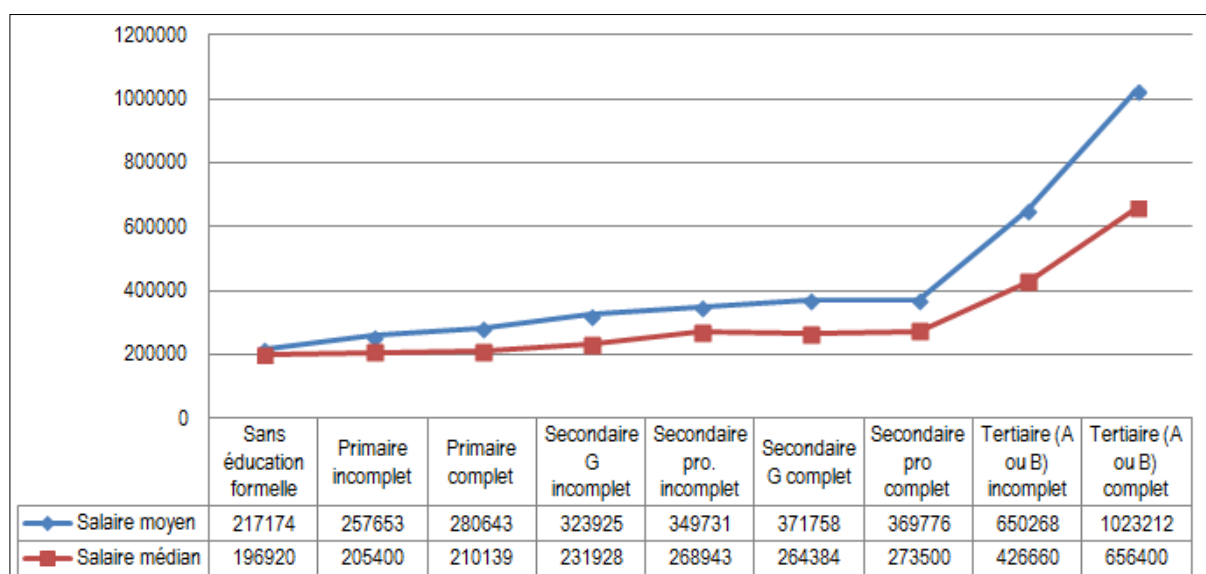
L'École est souvent décrite comme une institution à plusieurs fonctions : la socialisation, le développement de l'individu ou la formation des sujets et la distribution des positions sociales par le biais des diplômes (Bowles et Gintis, 1976 ; Dubet et Martuccelli, 1996). Les inégalités des résultats scolaires n'ont donc pas seulement un effet immédiat sur les acquis et les connaissances des jeunes, elles ont aussi un effet plus durable sur les chances d'accès aux positions sociales. Or le lien entre l'école et les inégalités en aval varie d'une société à l'autre et n'est ni mécanique ni simple. Quelle est la nature de cette deuxième propriété fonctionnelle dans le mode de production chilien des inégalités ?

À partir de l'examen du mode de production socioéconomique des inégalités effectué dans les pages précédentes, il est possible de déduire un poids considérable, direct et transparent de l'héritage sur les destins sociaux au Chili. Pourtant, le rôle joué par les diplômes dans ce processus mérite une analyse plus détaillée. D'ailleurs, alors que nous pourrions nous attendre à ce que le poids de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires agisse comme un signal de la difficulté de l'école à devenir un ascenseur social et que les acteurs qui ont le plus de chances de sortir vaincus de la compétition scolaire décident de ne pas « jouer à un jeu » où ils savent depuis le départ qu'ils perdront ; l'augmentation spectaculaire de diplômés du secondaire et d'inscrits à l'enseignement supérieur montre, *a contrario*, que les élèves et leurs familles croient aux titres scolaires et sont prêts à s'y investir malgré les énormes efforts que cela implique, notamment du point de vue économique.

Un premier constat peut servir à expliquer cet apparent paradoxe : de manière générale, les titres scolaires sont aujourd'hui rentables dans la mesure où un niveau d'études élevé permet l'accès aux positions sociales privilégiées. La figure N°13 présente le salaire moyen et médian du travail (perçu au titre de revenus du travail salarié ou du travail indépendant, par mois) selon le niveau d'études atteint. Nous observons que jusqu'au niveau secondaire, les revenus augmentent légèrement suivant le niveau d'études, même si les écarts demeurent faibles. En revanche, le passage aux études supérieures marque une véritable flambée des salaires, même lorsque ce niveau de formation n'a pas été complété. Tandis que le revenu moyen des travailleurs diplômés de l'enseignement secondaire se situe autour de 370 000 pesos par mois (environ 610 euros), il s'élève à plus de 650 000 pesos (1070 euros) lorsque l'individu a fait quelques années d'études supérieures, soit un écart de 43%, et il dépasse un million de pesos (1685 euros) chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le

salaires moyen de ces derniers est ainsi presque trois fois supérieur à celui des diplômés du secondaire.

Figure N°13 : Salaire moyen et médian net par mois selon le niveau d'études, Chili



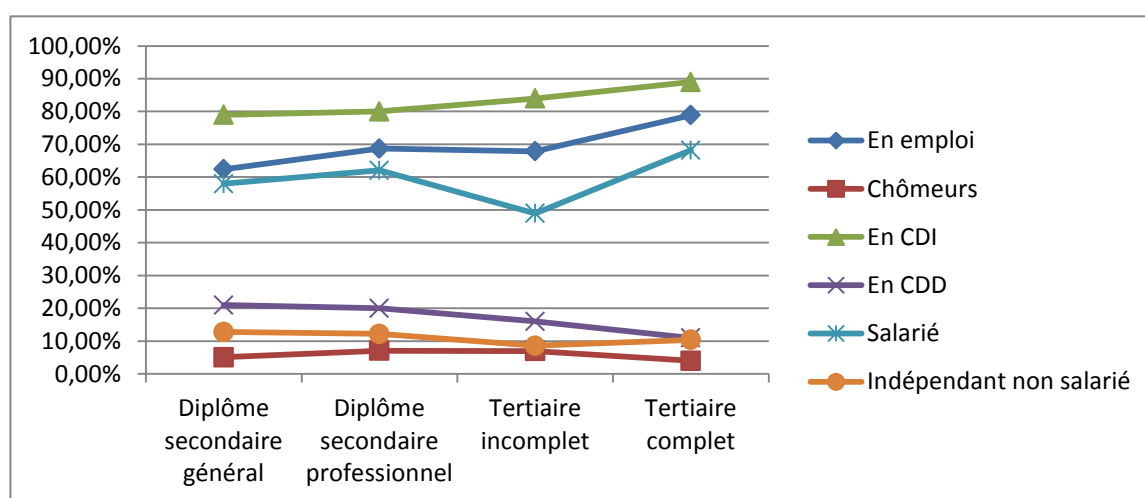
Lecture : Les lignes indiquent le revenu moyen et médian du travail de la population active en fonction du niveau d'études atteint. Il s'agit du revenu par mois en pesos chiliens. Les niveaux d'études (le tertiaire comprend les formations techniques et les études longues) ainsi que la valeur du salaire moyen et médian pour chaque niveau d'études sont affichés dans le tableau inférieur. Par exemple, le salaire moyen mensuel net des travailleurs titulaires du secondaire général (G) complet est de 371 758 pesos chiliens.

Source : Enquête CASEN 2011 (Mineduc, 2012b).

L'écart des revenus entre les diplômés du secondaire et du tertiaire est en partie le résultat du processus de massification de l'éducation au cours des dernières décennies ayant conduit à une dévaluation du diplôme de l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur demeurant distinctif en raison de son expansion beaucoup plus récente. Ces écarts des revenus s'accompagnent également de différences d'insertion dans le marché du travail. Sur la période 2007-2010 le taux d'emploi moyen de la population âgée de 25 à 64 ans est de 60% pour le niveau de formation inférieure au deuxième cycle du secondaire, 70% pour le deuxième cycle du secondaire et 79% pour le niveau tertiaire, soit environ 10 points de pourcentage d'écart entre ces trois niveaux de formation. Ces écarts sont toutefois moins importants que la moyenne des pays de l'OCDE, où le diplôme du deuxième cycle secondaire augmente de 18 points de pourcentage le taux d'emploi par rapport au niveau de formation inférieur : sur la même période, les taux d'emploi pour les trois niveaux de formation en moyenne dans l'OCDE sont 57%, 75% et 84% respectivement (OCDE, 2013b).

En ce qui concerne le risque de chômage, le niveau d'études semble au Chili moins déterminant. Alors qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE le risque de chômage diminue à mesure que le niveau d'études augmente, au Chili le diplôme du secondaire affiche un taux de chômage plus élevé que le niveau inférieur. Sur la période comprise entre 2007 et 2010, en moyenne, le taux de chômage (pourcentage de chômeurs dans la population âgée de 25 à 64 ans) dans les pays de l'OCDE est de 10,5% pour le niveau inférieur au secondaire ; 6% pour les diplômés du secondaire et 4% pour les diplômés du tertiaire. Au Chili ces pourcentages sont 5% ; 6,5% et 6,2% respectivement (OCDE, 2013b). La figure N°14 résume une série de conditions de l'emploi selon le niveau de formation atteint, montrant que de manière générale, le diplôme de l'enseignement tertiaire affiche des avantages relatifs : taux d'emploi plus élevé, taux de chômage plus faible, plus de chances d'être salarié et d'avoir un contrat à durée indéterminée. En revanche, pour les autres niveaux de formation la situation est moins claire, par exemple, les travailleurs ayant réalisé des études supérieures sans obtenir le diplôme ont moins de chances d'être salariés que les diplômés du secondaire et leur taux d'activité et de chômage ne diffèrent guère.

Figure N°14 : Conditions de travail selon le niveau de formation de la population âgée de 12 ans et plus qui ne fréquente pas un établissement d'enseignement, Chili



Lecture : Sur l'abscisse sont présentés quatre niveaux de formation (distinguant secondaire général et professionnel). Les lignes indiquent le pourcentage de la population dans chaque condition sur la population totale âgée de 12 ans et plus qui ne fréquente pas un établissement d'enseignement. CDD désigne un contrat à durée déterminée et CDI un contrat à durée indéterminée.

Source : CASEN 2011 (Mineduc, 2012b).

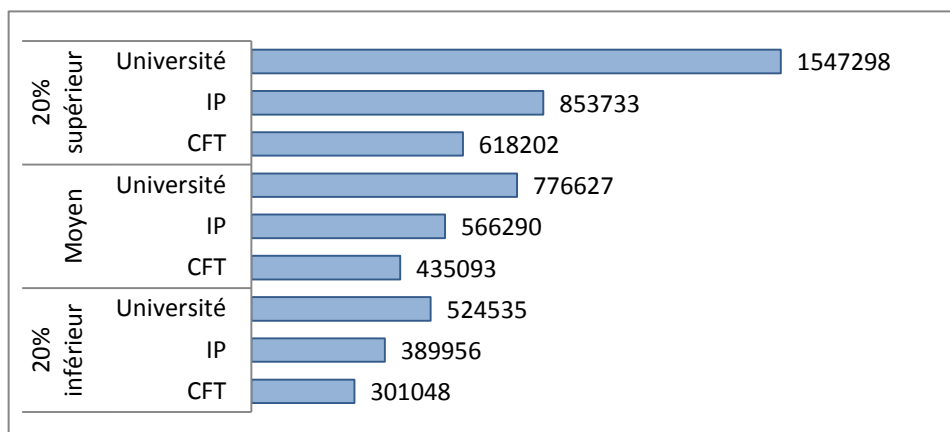
En dépit des données montrant les avantages du diplôme de l'enseignement supérieur, il est nécessaire de relativiser le poids des titres scolaires sur les conditions de travail et le niveau de revenus. Même pour les diplômés de l'enseignement tertiaire dont la titularisation

du niveau permet une rentabilité considérablement supérieure, les salaires et l'insertion dans le marché de l'emploi varient de manière significative suivant le type de formation (longue ou courte) et le domaine d'études et la réputation de l'institution. En fait, l'enseignement supérieur poursuit la stratification déjà présente dans l'enseignement obligatoire, séparant les étudiants des milieux sociaux différents dans des réseaux d'institutions à qualité et réputation inégales. Au sommet de la hiérarchie se trouvent les universités dites traditionnelles ou « CRUCH » (Conseil des recteurs des universités du Chili) et quelques universités privées nouvelles⁷⁴ ayant réussi à se positionner sur le marché parce qu'elles sont plus sélectives sur le plan scolaire et social (score PSU). Ensuite se placent les universités privées nouvelles à réputation douteuse, en raison de leurs critères d'admission moins exigeants, leur grande diversité et du fait que certaines parmi elles n'ont pas la certification du Ministère de l'éducation. Enfin, au bout de la hiérarchie se situent formations professionnelles et techniques courtes (2 ou 4 ans), toutes à caractère privé (Comisión de financiamiento estudiantil para la educación superior, 2012 ; OCDE et Banque Mondiale, 2009 ; PNUD, 2006).

Dans ce scénario, les titres du niveau tertiaire sont distinctifs uniquement de manière globale et par les extrêmes (formations universitaires prestigieuses et formations techniques). La hiérarchie de prestige demeure donc approximative : certaines universités privées nouvelles peuvent être plus prestigieuses qu'une université publique de province et une formation technique peut s'avérer plus « rentable » que les études longues dans une université et dans un domaine peu valorisé sur le marché de l'emploi.

⁷⁴ Une description plus détaillée des institutions de l'enseignement supérieur est présentée dans l'annexe n°2.

Figure N°15 : Revenu moyen quatre ans après l’obtention du diplôme tertiaire selon le type d’institution et le niveau de revenu, Chili



Lecture : Les barres indiquent le revenu moyen des titulaires du diplôme tertiaire par type d’institution : Université (privée ou publique), Institut professionnel (IP) et Centre de formation technique (CFT). Les revenus sont séparés en trois niveaux pour chaque institution, par exemple, « 20% supérieur » correspond au revenu moyen situé au 20% supérieur de la distribution des revenus pour chaque type d’institution. Le montant affiché à la droite des barres est en pesos chiliens.

Source : Comisión de financiamiento estudiantil para la educación superior (2012).

La figure N°15 montre le revenu moyen quatre ans après l’obtention du diplôme en fonction du type d’institution d’enseignement tertiaire et en séparant ces revenus en trois niveaux (20% supérieur, moyen et 20% inférieur). Même si les données regroupent toutes les universités sans mettre en évidence les différences à l’intérieur de ce type d’institution, elles révèlent qu’un diplômé d’un institut professionnel situé dans le 20% supérieur des revenus peut avoir un salaire plus élevé qu’un titulaire d’un diplôme universitaire ayant un revenu moyen et ainsi de suite.

Par ailleurs, une recherche examinant la rentabilité des diplômes démontre que le taux de rendement privé – le revenu moyen attaché à un niveau d’études par rapport au niveau inférieur – des études universitaires varie considérablement suivant le domaine d’étude et l’établissement, certains domaines affichant même un rendement négatif (Urzúa, 2012). L’auteur affirme que globalement 40% des titulaires d’un diplôme de l’enseignement supérieur obtiennent un rendement négatif : leurs revenus ne sont pas supérieurs à ceux des diplômés de l’enseignement secondaire. Ce pourcentage ne diffère pas entre les formations courtes (CFT et IP) et les universités privées (42%), seulement les universités traditionnelles (CRUCH) se démarquant avec 65% de diplômés affichant un rendement positif. De surcroît, les données disponibles n’intègrent pas les coûts des études supérieures – en sachant que les frais de scolarité au Chili se situent parmi les plus élevés du monde – ni les dettes que les étudiants doivent commencer à rembourser dès qu’ils accèdent à l’emploi. Ceci sans doute

entraînerait une rentabilité de l'enseignement supérieur encore plus faible et surtout chez les formations moins prisées, celles scolarisant davantage les étudiants défavorisés (Urzúa, 2012)⁷⁵.

Si les diplômes scolaires ne rapportent pas de bénéfices économiques similaires même à un niveau de formation équivalent, c'est en partie dû au fonctionnement du système éducatif chilien. De la même manière que l'enseignement obligatoire, le niveau tertiaire est basé sur un modèle de marché dont le secteur privé est encore plus répandu puisque seulement un quart des étudiants sont scolarisés dans le secteur public. D'ailleurs, dans ces institutions publiques, les familles doivent payer des frais de scolarité démesurés par rapport à leurs revenus. Ce niveau du système est aussi dérégulé au nom de la liberté d'enseignement et de création d'établissements et fonctionne ainsi au gré de l'offre et de la demande. Dès lors, les propriétaires des institutions n'ont aucunement l'obligation d'ajuster leurs formations ou le nombre de places disponibles aux besoins du marché de l'emploi. Pour cette raison, les établissements privés multiplient les formations les plus « à la mode » et celles qui leur résultent moins coûteuses même si elles ne sont pas valorisées sur le marché du travail, produisant de la sorte une saturation des diplômés dans certains domaines qui ensuite n'ont pas de débouchés⁷⁶ (OCDE et Banque mondiale, 2009 ; PNUD 2006).

Ce modèle de libre marché dans la production des professionnels se caractérise également par une diversité des formations et d'institutions rendant peu lisibles les diplômes qu'elles délivrent. Par ailleurs, le niveau tertiaire ne dispose d'aucun moyen d'évaluation, ni d'une régulation au niveau national capable d'attester ses résultats ou sa cohérence par rapport au marché de l'emploi (la certification est volontaire pour les universités). Dans ce modèle où les universités et les instituts privés doivent « capter leurs clients », l'utilisation systématique de la publicité, parfois à la limite de la publicité mensongère, peut brouiller l'information sur laquelle les étudiants se basent pour choisir une formation et un établissement et sur laquelle pourraient aussi reposer les processus de recrutement (PNUD, 2006 ; Zapata et Fleet, 2012).

⁷⁵ Deux types de prêts existent dans l'enseignement supérieur. Un crédit administré par les universités CRUCH avec un taux d'intérêt de 2% et un crédit avec l'Etat comme garant, administré par les banques privées dont le taux d'intérêt s'élève à 6%. Ce dernier comprend les universités privées et les formations courtes raison pour laquelle les étudiants défavorisés y ont davantage recours. Alors que dans la plupart des pays le pourcentage du salaire destiné au remboursement des prêts se situe autour de 3-4%, au Chili il s'élève à 18% pendant une période de 15 ans. C'est donc un prêt équivalent à un crédit immobilier. En 2011 à la suite du mouvement des étudiants qui réclamait une éducation gratuite, le gouvernement a répondu en réduisant le taux d'intérêt de ce dernier crédit à 2% pour l'homologuer au crédit des universités (Comisión de financiamiento estudiantil para la educación superior, 2012).

⁷⁶ Un cas extrême montrant cette conséquence du modèle chilien fut le dévoilement des universités qui délivraient un diplôme d'études nommé « criminologie », une formation conduisant au métier de la police scientifique à l'image des séries policières américaines. Des étudiants ayant effectué une formation de 5 ans, pour la plupart s'étant endettés pour financer leurs études, au moment de chercher un emploi ont découvert que cette formation n'avait pas de débouchés parce que la police nationale qui est responsable de cette formation, réalise un recrutement interne parmi ses membres.

Dans ces zones floues produites par le manque de lisibilité des diplômes, comment distribue-t-on les positions sociales au sein de la société ? D'après les travaux portant sur ce sujet, dès lors que les diplômes ne sont pas un véritable signal et ne désignent pas non plus clairement une place dans la « file d'attente » de l'emploi (Throw, cité dans Müller et Shavit, 2003) d'autres facteurs, souvent de nature héritée interviennent dans l'attribution des places sociales (Azevedo, 2003 ; Duru-Bellat, 2006). Boudon (1973) utilisait le terme d'effet de dominance pour désigner l'influence directe de l'origine sociale sur le destin social de l'individu, c'est-à-dire un effet qui n'est pas médiatisé par le niveau d'études atteint. Dans un cas hypothétique où les positions sociales seraient allouées purement sur la base de l'origine sociale, il s'agirait d'une *structure de dominance*, en opposition à une *structure méritocratique* où les places sociales seraient attribuées uniquement en vertu du niveau scolaire.

De ce point de vue, et en considération de la plupart des travaux portant sur la stratification sociale au Chili, la société chilienne peut être décrite comme étant plus proche d'une structure de dominance que d'une structure méritocratique. En effet, dans ce pays, les études coïncident sur le fait que l'impact de l'origine sociale sur la position sociale du fils est plus important que celui du niveau d'études (Nuñez et Gutiérrez, 2004 ; Torche et Wormald, 2004).

Par exemple, une étude examinant plusieurs cohortes de diplômés d'une formation en économie (5 ans et plus) d'une grande université publique chilienne a mis en évidence que les revenus du travail, à un même niveau d'études, varient de manière significative en fonction de la classe sociale d'origine (mesurée à partir d'indicateurs non conventionnels tels que : le lieu de résidence familiale ou le fait d'avoir des ancêtres issus l'immigration européenne, ce dernier étant un signal d'appartenance à l'élite socio-économique du pays). Après avoir contrôlé l'effet des variables scolaires (entre autres, le niveau d'études, la maîtrise de l'anglais, les résultats aux examens pendant la formation universitaire), les auteurs démontrent bien que les caractéristiques héritées des individus ont un impact plus important sur les revenus du travail que les variables « méritocratiques ».

De surcroît, ils mettent en évidence que les écarts des revenus découlant des différences de la classe sociale d'origine sont plus prononcés que ceux liés aux différences de genre, d'origine ethnique ou de beauté, rapportés systématiquement par la littérature dans divers pays. Enfin, cette étude suggère que les employeurs au Chili, au sein d'une société souvent décrite comme hautement « classiste », privilégient des marqueurs de classe sociale lors du recrutement, parfois même au détriment de la productivité potentielle de l'individu (Nuñez et Gutiérrez, 2004).

Ces constats sont cohérents avec une étude portant sur la mobilité sociale basée sur une enquête représentative au niveau nationale. Dans le cadre de ce travail, l'auteur réalise une comparaison entre le Chili et les États-Unis révélant que la corrélation entre l'origine des individus (statut du père) et leur destin social est beaucoup plus accentuée dans ce premier pays que dans le second. Le statut du père exerce donc une influence directe (un effet de dominance) sur le premier emploi du fils, phénomène considérablement plus forte au Chili qu'aux États-Unis et, toutes choses égales par ailleurs, le niveau d'études a une influence beaucoup plus faible au Chili. Cette reproduction intergénérationnelle n'est pourtant pas atténuée au cours de la trajectoire professionnelle dans la mesure où, par rapport aux autres pays, au Chili le statut du premier emploi a un impact plus prononcé sur le statut de l'emploi en milieu de carrière (Torche et Wormald, 2004).

L'ampleur de l'effet de dominance au Chili est vraisemblablement le résultat des multiples facteurs et processus caractérisant la structure sociale et ses évolutions. Un de ces aspects est la nature des inégalités sociales, qui comme dans d'autres pays de l'Amérique du Sud, produisent une hiérarchie comprenant un sommet où une élite affiche des revenus et des conditions de vie nettement supérieurs ; un secteur moyen aussi bien élargi qu'indifférencié dont les conditions de vie sont précaires et surtout instables ; enfin, un groupe subissant la pauvreté extrême et la marginalité. Ce dernier groupe au Chili est de l'ordre de 15% de la population, présentant toutefois une réduction significative et plus importante que les pays voisins au cours des vingt dernières années puisqu'en 1990, 40% de la population se situait en dessous du seuil de pauvreté (Barozet et Espinoza, 2012 ; Espinoza, Barozet et Méndez, 2012). Plusieurs situations concourent pour produire et préserver cette structure sociale au Chili : un faible revenu moyen (et médian), un État providence restreint, un régime fiscal régressif. Dès lors, les classes moyennes ne disposent pas de protection sociale, affrontant leur destin de manière incertaine, toujours exposées aux effets du chômage, de la maladie ou du vieillissement. De ce point de vue, la singularité des inégalités sociales au Chili ne tient pas seulement à leur ampleur, elle découle aussi de leur nature, à savoir : la forte concentration de la richesse au sommet de la hiérarchie (le décile le plus riche concentre 40% de la richesse du pays) et l'indifférenciation relative entre les autres positions sociales (Mayol, 2012 ; Torche et Wormald, 2004).

Cette caractéristique de la structure sociale explique en grande partie l'ampleur de l'effet de dominance au Chili : une société où la mobilité sociale est, certes non négligeable, cependant elle se produit entre positions adjacentes ayant des conditions de vie similaires. L'élite économique demeure inaccessible, la mobilité à longue distance étant pratiquement impossible. De plus, même si la mobilité socioprofessionnelle dans le segment moyen est

forte parce que les nouvelles générations affichent une situation professionnelle meilleure à celle de leurs parents, les revenus ne varient quasiment pas d'une génération à l'autre. Par ailleurs, une étude plus récente comparant les données de l'année 2001 avec ceux de la fin de cette décennie, met en exergue une diminution de cette fluidité de la structure sociale au cours des dernières années : aussi bien la mobilité longue que la mobilité courte sont aujourd'hui plus faibles que dans la décennie précédente (Espinoza, Barozet et Méndez, 2012).

En résumé, une forte croissance économique et une augmentation significative de l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement n'ont pas débouché sur un changement dans la structure sociale, ni une élévation des chances de mobilité sociale. Cette caractéristique de la mobilité sociale et de la structure sociale vient confirmer la puissance de l'héritage au sein de la société chilienne, rendant peu déterminante l'influence des diplômes scolaire sur la position sociale des groupes situés au sommet et au bout de la hiérarchie. La situation des positions sociales intermédiaires demeure incertaine : certains individus peuvent bénéficier de l'expansion de l'enseignement alors que d'autres sont susceptibles de connaître une perte par rapport à leur investissement en matière d'éducation.

Enfin, le poids de l'héritage au Chili, ne peut pas être attribué uniquement à la transmission du patrimoine matériel puisqu'un autre aspect exerce une influence comparable, voire majeure sur l'allocation des postes de travail et des positions sociales, à savoir le capital social. Désignant les réseaux de contacts et les normes de réciprocité que les individus accumulent tout au long de leur vie ainsi que l'usage qu'ils en font pour parvenir à leurs buts (Baye et Mainguet, 2006 ; Coleman, 1988 ; Putnam, 2000), le capital social constitue aussi un vecteur de production des inégalités. Durant la scolarité, les caractéristiques du système éducatif chilien que nous avons développées ci-dessus, du fait de produire une forte ségrégation des publics scolaires, empêche l'élargissement du réseau de contacts chez les groupes les plus désavantagés. De ce point de vue, l'école est encore une fois impuissante face aux inégalités de la société et les différences de capital social exercent ainsi une influence directe sur la distribution sociale qui neutralise, elle-aussi, l'emprise des diplômes.

Au Chili le phénomène du « pituto » est bien connu de tous : il s'agit d'une pratique très répandue consistant en une sorte de code tacite d'échange de services entre personnes qui sans appartenir à un cercle intime de contacts, font partie d'un réseau de connaissances auquel les individus ont recours pour obtenir certains bénéfices qui vont de la dispense d'une contravention par transgression du code de la route jusqu'à l'obtention d'un poste de travail. D'après certains auteurs, cette pratique s'est installée au cours d'une période de forte expansion de l'État et de l'administration publique au XX^e siècle, une période durant laquelle

les classes moyennes utilisaient cette pratique d'échange pour accéder aux prestations et aux services fournis par l'État (Barozet, 2006).

Le « pituto » demeure aujourd'hui une pratique institutionnalisée qui joue un rôle crucial lors des processus de recrutement et d'affectation des postes de travail, atténuant ainsi le poids du diplôme sur le marché de l'emploi. Les données apportées par l'enquête nationale de la jeunesse (enquête à caractère national incluant les jeunes âgés de 15-29 ans) permettent d'illustrer ce phénomène : face à la question portant sur les moyens employés pour trouver un emploi, la réponse plus fréquemment choisie par les personnes interrogées fut « par le biais des amis ou des connaissances ». Au total, plus de 40% des jeunes ont obtenu un poste de travail grâce à leur réseau de contacts que ce soit de simples « connaissances » ou des membres de la famille (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2010).

Enfin, une dernière caractéristique susceptible d'atténuer l'emprise de l'école sur les destins sociaux relève de la nature du marché de l'emploi. Il s'agit d'une dimension complexe qui exigerait un examen beaucoup plus approfondi, échappant aux objectifs et à la portée de ce travail. Cependant, il est nécessaire de souligner qu'un secteur informel, une sorte d'économie parallèle au régime du travail salarié, demeure encore importante au Chili. Selon les données de l'enquête Casen 2011, du total de personnes déclarant être en emploi, 23% n'étaient pas salariées. Parmi les salariés environ 15% n'avaient pas de contrat de travail, ce pourcentage dépassant 42% au décile des revenus les plus pauvres et 30% parmi les 20% les plus pauvres (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2011b). Ces personnes non salariées ou sans contrat de travail se trouvent souvent dans une situation de grande précarité devant développer de véritables stratégies de survie. L'économie informelle devient alors un moyen d'intégration économique ou plutôt une manière d'échapper à la misère pour les travailleurs indépendants exerçant des activités de subsistance qui représentent presque 40% de l'emploi au niveau national (Infante, 2011)⁷⁷.

Les travailleurs de la construction, les employées domestiques, les plombiers, les commerçants ambulants, même les personnes exerçant des activités illicites : ils correspondent tous à ce secteur dont le niveau de scolarité et les revenus sont plus faibles que ceux de l'économie formelle. Au Chili, ils sont les parents de jeunes qui aujourd'hui ont de fortes chances d'être scolarisés jusqu'à la fin du secondaire dans les écoles publiques ; ils ont donc une motivation pour poursuivre des études avec l'espoir de parvenir à avoir de meilleures conditions de vie. Cependant, ils peuvent aussi être une preuve de la défaillance de

⁷⁷ L'organisation internationale du travail (OIT) désigne comme « travail informel » l'ensemble des travailleurs exerçant leur activité de manière précaire, c'est-à-dire, sans contrat de travail ni sécurité sociale.

l'école dans la mesure où les parents sont l'exemple de ceux qui arrivent à s'en sortir sans les études.

*
* *

En résumé le mode de production socio-économique des inégalités au Chili, d'après tous les éléments qui ont été énoncés ci-dessus, se caractérise principalement par une impuissance de l'école face aux inégalités de la société dans la mesure où tous les aspects de la structure institutionnelle concourent pour que le niveau scolaire soit peu déterminant à l'égard de l'héritage. L'action de l'école est ainsi son inaction devant les inégalités, un laissez-faire d'autant plus direct qu'il est fondé, sans médiation, sur le capital financier ; d'autant plus transparent qu'il opère une séparation de classe sociale depuis la maternelle jusqu'à l'accès au marché de l'emploi.

Nous avons démontré en quoi le système éducatif chilien se rapproche du mode de production socio-économique des inégalités. Premièrement, par le biais de ses caractéristiques institutionnelles correspondant à un régime de régulation de quasi-marché qui repose sur une convention marchande de l'éducation. Trois caractéristiques principales ont été exposées : le rôle subsidiaire de l'État et le libre choix d'établissement, le mode de financement appuyé sur le capital financier des familles et, enfin, la marchandisation du personnel enseignant. Ces facteurs interagissent pour aboutir à un mode particulier de gérer les inégalités des élèves qui se caractérise par une sélection horizontale par type d'institution, un effet direct du capital économique sur les résultats scolaires et, en aval de l'école, un effet de dominance qui prévaut sur une structure sociale méritocratique.

Pour le dire autrement, le mode de production socio-économique des inégalités au Chili présente un poids considérable et direct du milieu social sur les résultats scolaires au sein d'une école *socialement* clivée et dont l'emprise des diplômes est atténuée par l'impact direct de l'héritage. Tout semble donc indiquer que la production des inégalités est faite davantage par la société que par l'école, ce qui, comme nous verrons dans les chapitres ultérieurs, n'est pas sans conséquences sur les expériences des acteurs. *Quid* du système éducatif français ? Comment sont les inégalités dans une École qui est perçue au Chili comme un modèle de gratuité et de service publique, un modèle auquel aspirent d'ailleurs les

mouvements sociaux réclamant la gratuité comme le fondement de la justice et la fin de la ségrégation sociale dans le système scolaire ?

Nous avons mentionné que l'ampleur des inégalités à l'école est comparable entre ces deux pays, que l'influence du milieu social des élèves est plus élevée en France et au Chili que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Pourtant, la France parvient-elle à ce résultat de la même manière ? Nous pensons que si l'ampleur des inégalités est relativement similaire, le mode de production de ces inégalités, étant ancré dans l'histoire et dans l'architecture du système éducatif, est qualitativement différent. Ce thème fera l'objet du prochain chapitre où, contre les discours d'actualité au Chili, nous montrerons que l'inégalité à l'école n'est pas exclusive d'un régime de quasi-marché et ne se borne donc pas à une question de financement puisque, dans un modèle complètement différent, elles sont bel et bien présentes. Ce qui change est le *mode* de production.

CHAPITRE III

Le mode de production scolaire-culturel des inégalités au sein du système éducatif français

Le système éducatif français privilégie une méthode différente de celle du Chili que nous appelons le *mode de production scolaire-culturel des inégalités*⁷⁸. Il s'agit d'un modèle dans lequel, *en principe*, le capital économique est exclu en raison de l'existence d'une série de conditions institutionnelles mises en place pour assurer une offre éducative relativement homogène sous le principe d'égalité de traitement. Cependant, ce mécanisme crée une école « indifférente aux différences » (Bourdieu et Passeron, 1970) et ces structures, au lieu de réduire les inégalités sociales, les transforment, voire les accentuent. Comme le suggèrent maints travaux depuis les années 1960, l'École française médiatise les inégalités sociales les transformant en inégalités scolaires, pour ensuite déterminer les positions sociales (Baudelot et Establet, 2009 ; Boudon, 1973 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970 ; Duru-Bellat, 2002). Dans ce processus de médiation apparaît la principale différence à l'égard du modèle chilien puisque, comme nous le verrons dans les pages qui suivent, en France, l'École entreprend un véritable travail de reconversion des inégalités sociales. Il s'agit bien d'une « fiction méritocratique » (Dubet, 2008) dont il est question parce qu'en principe, l'institution fait tout pour réduire l'influence de l'origine sociale sur les résultats ; cependant, les divers éléments composant sa structure et son fonctionnement n'y parviennent pas en réalité, pouvant même produire le résultat contraire. Ce chapitre sera consacré à l'examen des caractéristiques institutionnelles et fonctionnelles que comporte ce mode de production scolaire-culturel des inégalités.

⁷⁸ Nous employons le terme composé scolaire-culturel pour rendre compte de deux dimensions différentes. D'une part, la dimension ou capital culturel dénotant d'après Bourdieu le rapport à la culture au sens large du mot, c'est-à-dire, les dispositions et l'appréciation des manifestations culturelles appartenant à des domaines non nécessairement scolaires (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970 ; Bourdieu, 1979a). La dimension scolaire est entendue d'une manière globale, comprenant l'accumulation de valeurs scolaires tout au long du parcours scolaire et la maîtrise du système scolaire permettant de développer des stratégies pour optimiser la valeur scolaire (Boudon, 1973 ; Bourdieu, 1979b ; Dubet, 1991 ; Duru-Bellat, 2002).

Le mode de production scolaire-culturel en France : les caractéristiques institutionnelles

Le modèle d'éducation français, demeurant ancré à une tradition républicaine dont l'égalité est une valeur primordiale et l'État est le principal responsable de l'Éducation, forge une structure institutionnelle où l'égalité de traitement est à la base d'une offre scolaire relativement homogène. D'ailleurs, en comparaison avec d'autres pays – *a fortiori* avec le Chili – le système éducatif français a su préserver son État-enseignant face aux réformes à inspiration néolibérale qui se sont propagées au cours des dernières décennies (Mons, 2007). Le passage aux régimes de régulation post-bureaucratiques a donc été plus lent et moins intense que dans d'autres systèmes scolaires, en particulier, dans les pays anglo-saxons (Manoy, 2009). Alors si, à la différence du système chilien, le capital financier de l'élève ne lui permet pas de choisir le type d'enseignement qu'il veut recevoir, si l'offre scolaire n'est pas adaptée à chaque classe sociale, si l'État exerce un rôle de contrôle sans laisser le système au gré de l'offre et la demande, comment le modèle français peut-il engendrer un niveau d'inégalités semblable à celui du Chili ? Cette question fera l'objet de cette première section dédiée aux conditions institutionnelles du mode de production scolaire-culturel français, montrant que nonobstant une architecture du système *a priori* favorable à l'égalité, une série de dysfonctionnements à chaque étage de l'édifice scolaire engendre une accumulation de micro-processus qui finit par produire une hypertrophie des inégalités.

1) L'État d'abord : quelle est la place du libre choix d'établissement ?

Le rôle de l'État en matière d'éducation est inscrit dans le Code de l'éducation, en premier lieu, en tant qu'entité responsable d'assurer le droit à l'éducation scolaire sous un service public capable de garantir l'unité de la Nation :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République (Code de l'éducation, Partie législative, Livre Ier, Article L111-1).

Du fait que l'école doive transmettre les valeurs de la République, une entité à caractère collectif se situant au-dessus des intérêts particuliers, elle doit être gérée par un

organe ayant les mêmes caractéristiques ; au sein de la tradition républicaine française, il s'agit sans doute de l'État. Le langage employé laisse percevoir clairement le modèle étatique à la base de l'école : « État », « service public », « Nation », « République » contrairement au Chili où la loi reconnaît un système d'« éducation mixte » (public et privé) et n'évoque guère l'idée de « service public ».

Par ailleurs, la législation (Code de l'éducation, Partie législative, Livre II, Article L211-1) attribue à l'État la responsabilité du service public d'éducation en faisant allusion à une « association » avec les collectivités territoriales. En fait, la tradition de l'École française, depuis l'instauration de l'organisation napoléonienne, accorde un pouvoir élargi à l'État, représenté par le Ministère de l'éducation et ses instances déconcentrées (les académies), au détriment des collectivités locales et des établissements. Cette tradition connaît des transformations depuis les années 1980, moment où commence à se déployer un transfert progressif des compétences de l'État vers les collectivités locales et les établissements (Eurydice, 2010 ; Mons, 2007). Or la décentralisation reste « modérée » dans la mesure où le Ministère de l'éducation est toujours responsable de l'élaboration des programmes d'études (uniformes au niveau national) ; de la certification par le biais d'examens et des concours ; du recrutement et des rémunérations des enseignants (avec une grille centralisée) ; entre autres. Si la décentralisation est modérée, c'est aussi parce que les nouvelles compétences sont sous-exploitées, en particulier « le projet d'établissement » ; les dispositifs gérés par les collectivités locales restent souvent en dehors du domaine scolaire ; enfin, à cause de la résistance face à l'introduction des politiques néolibérales de la part de certains acteurs, notamment des enseignants (Mons, 2007).

Cet État central, à la différence de l'État-subsidaire chilien, organise, gère, conçoit, régule, sans se limiter uniquement au contrôle des résultats. Il est responsable de l'offre scolaire, alors, cette dernière n'est déléguée ni aux fournisseurs, au nom de la « liberté d'enseignement » ; ni aux familles, au nom de la liberté de choix. La liberté des fournisseurs est contrôlée puisque la conception de l'éducation comme un « bien public », entraîne subséquemment une certaine dévalorisation du secteur privé. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, en France l'enseignement privé est autorisé pourtant la formule « secteur privé » n'est pas employée dans les textes législatifs, cherchant délibérément à placer ces établissements dans une position secondaire par rapport au service public (Gauthier et Robert, 2005).

Le contrat d'association permet à l'État d'exercer un contrôle direct sur l'offre scolaire en imposant les programmes d'études et en recrutant (et rémunérant) les enseignants. La liberté de création des établissements est en outre modérée dans la mesure où l'ouverture

d'établissements sous contrat doit répondre à un « besoin scolaire justifié » ; elle doit respecter la liberté de conscience des élèves et elle ne peut pas faire de l'éducation une activité commerciale⁷⁹. Toutes ces conditions imposées aux établissements privés reposent sur le principe d'alignement de ces établissements au secteur public (Mons, 2007) ; il s'agit donc d'une perspective opposée à celle à la base du système chilien où le secteur privé est le modèle à suivre, le public se limitant à couvrir les zones peu rentables du marché scolaire (Atria, 2010).

Le système français réserve toutefois un espace de pleine liberté de création, de gestion et d'enseignement représenté par les établissements privés hors contrat. Or, le fait que ces établissements ne scolarisent pas plus de 0,5% de l'effectif est une preuve éloquentes du manque de valorisation et de légitimité de ce secteur au sein du système scolaire (MEN, 2012 a). Au total, les établissements privés représentent une proportion non négligeable d'élèves (17% en 2012) situant la France dans une position intermédiaire entre les pays où la présence du privé est très forte (par exemple, Belgique, Irlande, Chili) et les pays où le service est presque exclusivement public (Finlande, Suède, Italie, *etc.*). D'après N. Mons (2007) en France, contrairement à d'autres pays, le privé demeure fortement « encadré » puisque 98% de ces établissements sont actuellement sous contrat.

En ce qui concerne la liberté des familles, la situation est moins claire. La loi accorde un statut privilégié à l'État tout en reconnaissant la liberté d'enseignement. En distinguant la formation scolaire de l'éducation, le système éducatif respecte l'éducation familiale et collabore à cette tâche ; cependant, il se réserve toutes les facultés sur l'enseignement formel parce que dans ce domaine, il ne s'agit plus seulement de l'éducation des enfants mais de la formation des citoyens, les familles sont à cet égard « associées » à la tâche de l'État :

Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. (Code de l'éducation, Partie législative, Livre Ier, Article L111-2).

⁷⁹ La loi du 19 novembre 1936 interdit la publicité commerciale dans les écoles. Laval (2003) démontre pourtant qu'au cours des dernières années les entreprises s'introduisent de plus en plus dans les établissements scolaires par le biais des promotions, animation d'activités, financement des voyages, etc. Cependant, il faut souligner que ces pratiques demeurent externes dans la mesure où il s'agit d'entreprises qui font de la publicité et non, comme au Chili, des établissements scolaires ayant recours à la publicité pour gagner des clients. Au Chili, c'est l'activité éducative en elle-même qui fait l'objet de pratiques commerciales.

De ce point de vue, l'État limite la liberté des familles, d'une part, en contrôlant la participation du secteur privé, où le libre choix est appliqué pleinement ; d'autre part, en contraignant le choix d'établissement dans le secteur public par le biais de la *carte scolaire*. La carte scolaire est un dispositif régulateur de l'inscription à un établissement en fonction du lieu de résidence. Depuis sa création en 1963, elle a incarné l'idéal égalitaire de l'école selon lequel la manière d'assurer les mêmes chances de réussite à tous consiste à assurer l'égalité de traitement ou de l'offre scolaire (Ben Ayed, 2010 ; Merle, 2012 ; Mons, 2007)⁸⁰. Au cours des dernières années, ce régime a été fortement remis en question. Une première tentative d'assouplir la carte scolaire fut ainsi envisagée par le gouvernement de gauche de F. Mitterrand en 1984 (Merle, 2012 ; Prost, 1992), néanmoins, elle ne sera pas profondément modifiée. La période qui a suivi cette première réforme a comporté des « va-et-vient » en matière de sectorisation jusqu'en 2007 quand se produit le second grand assouplissement de la carte scolaire sous le gouvernement de centre-droite de N. Sarkozy. Le ministre de l'éducation Xavier Darcos généralise la possibilité de choix en invoquant l'obsolescence de la sectorisation ainsi que le besoin d'accorder plus de liberté aux familles, notamment aux élèves boursiers souhaitant accéder à un meilleur établissement :

La liberté des familles, c'est d'abord de pouvoir s'impliquer pleinement dans les études de leurs enfants. C'est notamment le droit de pouvoir choisir l'établissement scolaire qui semble le mieux adapté aux contraintes de sa vie quotidienne et à l'ambition que l'on forme pour son enfant, sans se trouver enfermé par une carte scolaire conçue pour la France des années 1960, une France qui ne ressemble en rien à celle d'aujourd'hui, ni dans ses structures sociales et familiales, ni dans son organisation urbaine, ni même dans son système scolaire. (X. Darcos, discours rentrée 2008).

La carte scolaire, depuis bien avant ce dernier assouplissement, a fait l'objet de débats passionnés parce qu'aussi bien la recherche que la société civile ont constaté que non seulement elle limite la liberté des individus, sinon qu'en plus, elle constitue un vecteur d'inégalité dans la mesure où elle est indifférente aux différences résidentielles et aux inégalités sociales, lesquelles se sont d'ailleurs accentuées depuis son instauration (Fack et Grenet, 2010 ; 2012 ; Trancart, 2012 ; van Zanten, 2001). Cependant, l'élargissement du libre choix et la mise en concurrence des établissements, éveillent aussi de fortes résistances parce que contraires aux valeurs républicaines sous-tendant le modèle scolaire français. De toute

⁸⁰ L'instauration de la carte scolaire au niveau secondaire avait pour but, d'une part, la gestion des établissements au niveau local dans un contexte de forte massification de l'enseignement secondaire ; d'autre part, la possibilité de garantir une certaine égalité de l'offre scolaire par le biais de l'application d'un critère unique d'affectation des élèves aux établissements (Merle, 2012 ; Mons, 2007).

façon, les opposants au libre choix n'ont pas tort puisque ces politiques ne semblent pas être une solution adéquate à la question des inégalités. Le cas du Chili en est une preuve incontestable, appuyée par les comparaisons internationales mettant en exergue que le libre choix d'école n'est pas lié à de meilleurs résultats scolaires et souvent est associée à un degré important d'inégalité entre les établissements et les milieux sociaux (Mons, 2007 ; OCDE, 2011d ; 2011e). Les études portant sur les effets de l'assouplissement de la carte scolaire, rejoignent ces résultats en montrant que cette politique aurait renforcé la ségrégation socio-spatiale de l'école en France (Ben Ayed, 2010 ; Merle, 2011 ; 2012 ; Trancart, 2012).

Aussi bien la carte scolaire que le libre choix garanti par les dérogations et le secteur privé, viennent affaiblir la croyance en l'État comme capable de contrôler l'ensemble du système éducatif. Par rapport au système éducatif chilien, les différences entre secteurs privé-public et le libre choix sont certainement moins déterminants sur les inégalités à l'école. D'une part, le secteur public scolarise en France 80% des élèves alors qu'au Chili il est minoritaire (40%) ; par conséquent, la ségrégation socio-économique et l'action du choix des familles découlant de la présence du secteur privé est forcément plus faible en France. D'autre part, au sein du secteur public, les demandes de dérogation à la carte scolaire demeurent peu répandues même après son assouplissement. Bien qu'elles aient connu une augmentation (de 6% à 11% au niveau national), d'après le rapport de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat, en 2009 seulement 8% des collégiens et des lycéens furent concernés par la liberté de choix découlant des demandes de dérogation (Cartron, 2012) ; pourcentage qui semble se maintenir stable à présent et qui a de fortes chances de diminuer en raison d'un nouvel endurcissement de la carte scolaire annoncé par le ministre V. Peillon pour la rentrée 2013-2014. En faisant une estimation simple à partir de ces données, nous pouvons déduire que le libre choix en France ne concerne pas plus de 30% de l'effectif du second degré. De ce point de vue, le système français occupe une position intermédiaire par rapport aux pays de l'OCDE (Mons, 2007).

Ces antécédents n'autorisent pas pour autant à sous-estimer l'effet de ces deux sources de libre choix sur les inégalités au sein du système français. Elles n'ont peut-être pas le même poids qu'au Chili néanmoins, dans la mesure où en France, les inégalités se produisent au travers de l'action d'une multitude de micro-processus, chacun devant être pris en compte comme étant « une autre brique dans le mur ». D'ailleurs, le modèle français de libre choix « encadré » (Mons, 2007) n'empêche pas l'émergence d'une ségrégation socio-économique considérable. Les données comparatives sur cette question sont malheureusement rares ; cependant, une étude utilisant les données de l'enquête PISA 2006, apporte certains éclairages (Demeuse et Baye, 2008). La ségrégation est mesurée à partir de l'indice de Duncan qui

indique la proportion d'élèves d'une catégorie donnée qu'il faudrait placer ailleurs pour que la répartition de cette catégorie dans les établissements soit identique⁸¹. La France se situe au-dessus de la moyenne des pays européens, lorsque la catégorie retenue est la profession des parents : le pourcentage d'élèves français qu'il faudrait redistribuer est de 34%, la moyenne se situant à 32%. De ce point de vue, l'école serait moins ségréguée en France qu'en Pologne, en Grèce et aux Pays-Bas (36%-40%) ; elle serait toutefois plus ségréguée qu'en Croatie, au Danemark, en Finlande, en Norvège (26%-29%)⁸².

Ces résultats rejoignent les études au niveau national révélant une ségrégation socio-économique et socio-ethnique importante, notamment dans les grandes agglomérations urbaines (Fack et Grenet, 2012 ; Trancart, 2012). P. Merle (2012), à partir des données des collèges dans dix grandes villes de France et en utilisant l'indice Duncan, met en exergue que le secteur privé présente une composition sociale moins diverse que le public. Cependant, comme le montre le tableau N°6 (page suivante), la différence de l'indice de dissimilarité entre le secteur privé et l'ensemble des collèges, indique que la ségrégation n'est pas exclusive au secteur privé. Ce constat est appuyé par d'autres travaux montrant des différences importantes de la composition sociale (et ethnique) entre les établissements publics suivant le quartier où ils se situent (Felouzis, 2005 ; Oberti, 2005 ; 2007 ; Trancart, 2012).

⁸¹ L'indice de Duncan est une mesure classique de ségrégation, connue également comme « indice de dissimilarité » (D) ; il peut être présenté sur une échelle de 0 à 1 ou bien comme un pourcentage (Merle, 2012 ; Valenzuela, Bellei et de los Ríos, 2010).

⁸² Une autre étude comparative basée sur les données de PISA 2000 et 2003 parvient à des résultats similaires concernant la position de la France par rapport à d'autres pays (Jenkins, Micklewright et Schnepf, 2008).

Tableau N°6 : Indicateurs de ségrégation sociale dans les collèges de dix villes françaises

Part des collégiens d'origine défavorisée scolarisés dans le secteur public et privé des dix premières communes françaises (année 2010)					
	Secteur public	Secteur privé	Rapport privé-public	Indice de dissimilarité du secteur privé	Indice de dissimilarité public et privé confondus
Paris	23,8	4,2	5,6	35,2	44,8
Marseille	48,7	18,7	2,6	31,5	49,8
Lyon	27,7	10,7	2,6	41,6	40,1
Toulouse	32,2	11,0	2,9	29,7	42,0
Nice	35,4	9,9	3,6	26,1	38,5
Nantes	33,4	15,1	2,2	48,4	44,2
Strasbourg	45,7	11,7	3,9	35,4	50,3
Montpellier	42,9	9,8	4,4	37,9	46,4
Bordeaux	29,8	8,9	3,4	38,5	44,5
Lille	52,3	20,5	2,6	47,3	45,8
Moyenne	37,2	12,1	3,4	37,2	44,6

Lecture : Les deux premières colonnes présentent le pourcentage d'élèves défavorisés scolarisés dans le secteur public et privé dans chaque ville. La troisième colonne indique le rapport entre ces deux pourcentages. Les deux dernières colonnes montrent l'indice de dissimilarité (Duncan), exprimé en pourcentage, seulement pour le privé et pour l'ensemble des collèges (publics et privés). Plus cet indice est élevé, plus la ségrégation sociale est prononcée.

Source : Merle (2012).

2) Gratuité et action médiatisée du capital économique

La ségrégation socio-économique du système éducatif français se produit, contrairement au Chili, sous un régime de financement public où la grande majorité des familles sont dispensées du paiement des frais de scolarité. La gratuité est un des principes fondamentaux de l'école et de ce fait, l'État et les collectivités locales prennent en charge les coûts de la formation en évitant que le capital financier des familles influe sur la qualité de l'enseignement scolaire reçu par les enfants. De surcroît, à la différence du système chilien, l'École française finance l'offre éducative et non la demande. Le personnel enseignant est rémunéré directement par l'État et celui-ci prend également en charge les dépenses pédagogiques. Les dépenses au titre d'investissements et de fonctionnement sont assumées par les collectivités locales selon la répartition des niveaux d'enseignement primaire, collège et lycée entre la commune, le conseil général et le conseil régional, respectivement (Eurydice, 2010 ; Gauthier et Robert, 2005). Ces dépenses sont attribuées aux établissements sur la base d'un processus complexe dont le nombre d'élèves est un critère parmi tous ceux considérés : « La répartition des crédits aux établissements par les collectivités de rattachement se fonde

notamment sur des critères tels que le nombre d'élèves, l'importance de l'établissement, le type d'enseignement, les populations scolaires concernées, les indicateurs qualitatifs de la scolarisation » (Code de l'éducation, Partie législative, Livre IV, Article L421-11).

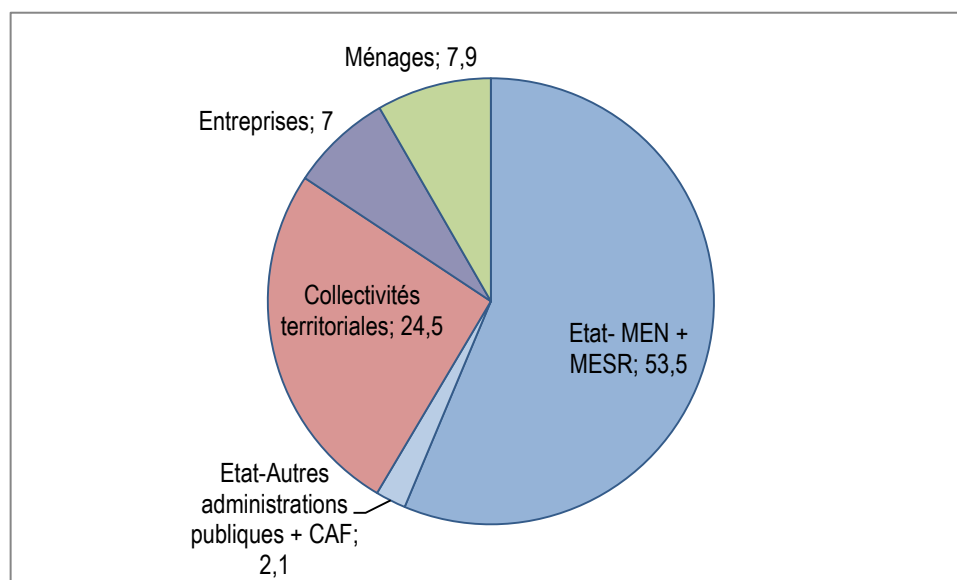
Les enseignants des établissements privés sous contrat sont aussi rémunérés par l'État et les collectivités locales peuvent contribuer à leurs dépenses de fonctionnement se pliant aux normes et aux montants correspondant au secteur public. Les dépenses au titre d'infrastructure sont, en revanche, interdites au premier degré et restreintes au second degré (sauf pour les lycées technologiques et professionnels). Dans tous les cas, l'attribution des fonds publics se réalise en vertu des mêmes critères régulant le secteur public, c'est-à-dire, un financement de l'offre et non de la demande.

En dépit de ce financement basé sur l'égalité de l'offre scolaire, depuis les années 1980, lors de l'introduction de la politique des zones d'éducation primaire (ZEP), le système contemple le principe de discrimination positive, consistant à accorder des fonds et des ressources humains supplémentaires aux établissements situés dans les secteurs les plus défavorisés. Actuellement, suite à quelques modifications de cette politique, les établissements bénéficiant de la discrimination positive reçoivent le nom d'« écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (Éclair) et de « réseaux réussite scolaire » (RRS). À la rentrée 2012, en France métropolitaine, 252 collèges publics scolarisant 4,4% des collégiens étaient classés « Éclair » et 781 collèges scolarisant 14,1% de l'effectif de ce niveau faisaient partie des RRS⁸³.

Le système de financement français est ainsi principalement public, les dépenses privées se situant en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE : tous les niveaux d'enseignement confondus, la part des dépenses publiques en France dépasse 90%, dans la moyenne des pays de l'OCDE 84% et au Chili, elle n'atteint pas 60% (OCDE, 2012a). La figure N°16 (ci-dessous) présente la structure du financement pour l'année 2012 et montre que l'État demeure le principal financeur de l'éducation prenant en charge plus de la moitié des dépenses, principalement au travers des ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEN et MESR) ; ces fonds sont consacrés en grande partie aux rémunérations du personnel enseignant (MEN, 2013c).

⁸³ Les écoles primaires et les lycées sont aussi inclus dans l'éducation prioritaire ; néanmoins nous avons mentionné les chiffres du collège seulement à titre d'exemple (voir Repères et références statistiques 2013, MEN, 2013b). Les critères sur lesquels se base la catégorisation des établissements EP découlent des indicateurs de pilotage des établissements et comprennent principalement : la proportion d'élèves en retard scolaire, la concentration d'élèves non francophones ou issus de l'immigration et le pourcentage d'élèves d'origine sociale défavorisée (Merle, 2012).

Figure N° 16 : Structure du financement initial en France, année 2011 (en %, France Métropolitaine + Dom)



Lecture : Financement initial indique les dépenses avant prise en compte des transferts, c'est-à-dire, ce qui est effectivement pris en charge par chacun des agents. La figure montre le pourcentage correspondant à chaque agent.

Source : Élaboration personnelle à partir du rapport « l'État de l'école, édition 2013 » (MEN, 2013c).

Le modèle de financement français semble cohérent avec la tradition éducative de l'État-enseignant prônant une éducation financée par la collectivité et cherchant ainsi à réduire l'influence des inégalités découlant du capital économique des ménages. L'idéal républicain de l'École accessible à tous où l'argent ne doit pas compter comme critère de sélection est en principe réelle : 80% des élèves du secteur public ne paient pas de frais de scolarité. De surcroît, dans bien des établissements privés sous contrat, les frais de scolarité sont ajustés aux revenus des ménages afin que les familles défavorisées ne soient pas exclues et en général, les frais de scolarité de ces établissements, étant relativement contrôlés par l'État, ne sont pas inaccessibles pour les classes moyennes (Gauthier et Robert, 2005). Ceci ne veut pas dire que dans ces établissements, le capital financier de la famille ne soit pas déterminant, au contraire, c'est le seul espace officiel – au sens d'être reconnu par la loi – au sein du système éducatif où la gratuité n'est pas appliquée, devenant une source d'exclusion des familles défavorisées (Merle, 2012).

Les données portant sur cette question ne sont pas disponibles au niveau national ; les auteurs sont donc obligés à réaliser des estimations à partir de cas limités. Par exemple, P. Merle (2012), basé sur un groupe scolaire à Rennes estime qu'en 2011 pour un collégien, le coût annuel au titre des contributions obligatoires et optionnelles confondues peut être entre 765 et 2000 euros par an, pouvant atteindre 2500 euros pour un élève en terminale ; il faut

toutefois ajouter les dépenses en restauration (plus coûteuses que celles du secteur public). Dans certains établissements privés très favorisés, les dépenses peuvent s'élever à 7000 euros par an ; il s'agit pourtant de cas extrêmes, notamment provenant du secteur privé sans contrat qui, comme nous l'avons indiqué, reste exceptionnel en France. Les coûts sont, certes, dissuasifs pour les familles les plus modestes ; néanmoins, ils ne constituent pas une barrière infranchissable pour les classes moyennes puisque les passages entre le secteur public et le secteur privé sous contrat sont assez fréquents. Ce phénomène de « zapping » entre le public et le privé concerne un nombre non négligeable d'élèves : « 45% au moins des familles françaises utilisent tantôt les services du public, tantôt ceux du privé, pour un même enfant, ou les deux simultanément pour plusieurs enfants, au cours de la scolarité » (Gauthier et Robert, 2005, p. 75).

En dehors du secteur privé le « pouvoir d'achat » des familles est censé ne pas affecter l'accès et l'éducation reçue par les élèves, cependant les inégalités à l'intérieur du service public sont bien réelles, alors : comment le capital économique exerce-t-il son influence lorsque l'éducation est gratuite ? Certainement, de manière médiatisée ; d'une part par le biais du domicile, d'autre part, par l'investissement au titre de capital scolaire.

Le lieu de résidence, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, constitue un vecteur d'inégalités dans la mesure où dans la plupart des cas, les élèves fréquentent l'établissement de leur secteur, ce qui entraîne un enchevêtrement des inégalités scolaires et socio-spatiales. Le capital financier des familles favorisées leur permet ainsi d'accéder à un établissement situé dans un « bon quartier », fréquenté par des élèves ayant un capital culturel similaire. Par le biais de l'effet pairs – décrit ci-dessus pour le cas du Chili – et sans que l'offre scolaire diffère considérablement entre les établissements publics, simplement le fait d'être scolarisé avec des élèves favorisés crée un avantage supplémentaire aux élèves scolarisés dans les zones résidentielles aisées (Duru-Bellat, 2002 ; Oberti, 2007 ; van Zanten, 2001).

Les acteurs connaissant très bien ce mécanisme et ayant les revenus nécessaires, peuvent ainsi investir dans l'immobilier : ils ne paient pas de frais de scolarité comme au Chili, ils ne paient pas directement l'école, ils investissent pourtant dans un lieu de résidence. Le phénomène n'est pas méconnu en France puisque la sectorisation peut même influencer le marché immobilier dans certaines zones où se trouvent les établissements les plus prestigieux. Ces cas représentent assez bien l'emprise de l'École sur la société : l'École n'est pas simplement un miroir des inégalités résidentielles, elle peut les affecter, voire les accentuer (Fack et Grenet, 2009 ; 2012).

À ce défaut de la carte scolaire s'ajoutent les demandes de dérogation et les stratégies d'évitement de l'établissement de secteur, dont bénéficient les familles favorisées manifestant

un « sens du placement scolaire » (François et Poupeau, 2009). Les dérogations sont une bonne illustration des effets pervers du libre choix encadré qui, sans reposer directement sur le capital financier de la famille, finit par bénéficier aux groupes favorisés au travers de la mobilisation de leur capital scolaire. Les critères appliqués pour l'acceptation d'une demande de dérogation sont : présenter un handicap, raisons médicales, avoir une bourse de mérite ou présenter des conditions sociales défavorables, suivre un parcours scolaire particulier, avoir un frère ou une sœur scolarisé dans l'établissement, avoir un domicile situé en limite de zone de desserte de l'établissement demandé (Ben Ayed, 2010 ; Merle, 2012).

D'après les données apportées par P. Merle (2012), en 2009 au niveau du collège les dérogations furent octroyées suivant cet ordre : catégorie « hors critères » ou « autres motifs » (35,1%) ; domicile en limite de zone de desserte (23,1%) ; avoir un frère ou sœur dans l'établissement (18%) ; suivre un parcours particulier (12%) ; élèves boursiers (9,1%) ; handicap ou raison médicale (2,6%). L'auteur souligne le fait que le principal motif d'acceptation de la demande est la convenance personnelle, c'est-à-dire, des raisons qui ne figurent pas parmi les critères ministériels. Ensuite, la proximité de la zone de desserte ne modifie guère l'effet des inégalités résidentielles. En dépit de cet aspect, la plupart des motifs relèvent des stratégies familiales ou du « mérite », ce qui en définitif s'avère être une mobilisation de capital scolaire et culturel de la part des familles favorisées.

Les demandes de dérogation sont en quelque sorte représentatives des mécanismes de contournement de la carte scolaire existant de manière officieuse déjà avant l'assouplissement ; des stratégies pourtant plus subtiles et complexes qui vont du choix d'une option linguistique ou sportive jusqu'à la falsification de l'adresse ou la présentation de l'adresse d'une personne proche. En fait, les familles mettent en œuvre des stratégies pour scolariser leurs enfants dans les établissements les plus prestigieux créant un phénomène d'imbrication entre le profil socio-économique d'un secteur donné, son offre scolaire et le profil socioculturel de la famille (Le pape et van Zanten, 2009 ; Oberti, 2005).

Une étude sur ce sujet menée dans un département d'Île de France (Hauts-de-Seine) montre de manière claire ce phénomène. Premièrement, l'étude révèle que même si ces stratégies concernent davantage les familles aisées ou ayant un capital culturel et scolaire élevé, elles dépendent en grande mesure de l'offre scolaire existante dans la commune et dans les communes proches, tant en termes d'options que de la présence du secteur privé. Deuxièmement, certaines communes qui pourtant disposent d'une offre scolaire diversifiée ou cohérente avec les aspirations des familles favorisées, présentent une migration importante des élèves en dehors de la commune ; ce qui vient contester la croyance selon laquelle le contournement de la carte scolaire répondrait principalement à la fuite des établissements

défavorisés. Ce constat révèle, en outre, que les familles aisées des communes favorisées non seulement seraient motivées par la recherche d'un établissement à composition sociale similaire à la leur, mais aussi et surtout par l'accès à un établissement performant. D'après l'auteur de cette recherche : « On repère donc une forte autonomie du scolaire, celui-ci renvoyant à des perceptions et des pratiques locales différentes de celles liées à la résidence, aux loisirs, ou à la vie locale » (Oberti, 2005, p. 30).

Ce type de stratégies familiales constitue une autre « brique dans le mur » des inégalités à l'école. Elles renforcent la ségrégation sociale et scolaire produisant l'embourgeoisement de certains établissements et la « ghettoïsation » des établissements situés dans les zones urbaines sensibles, qui d'ailleurs ont connu une perte d'élèves d'origine favorisée au cours des dernières années (Merle, 2012). Un cumul de micro-mécanismes qui au sein de l'école finit par accentuer les inégalités sociales :

La ségrégation scolaire n'est donc pas le simple reflet de la ségrégation urbaine mais elle est renforcée par la sélectivité sociale des « choix scolaires » des familles des classes supérieures et dans une moindre mesure des classes moyennes. Les collèges situés dans des quartiers populaires ou mixtes avec des contrastes territoriaux marqués sont ainsi plus ségrégués que les secteurs de recrutement eux-mêmes. (Oberti, 2005, p. 33).

Si ce type de stratégies produit des inégalités scolaires par le biais de la ségrégation socio-économique (effet-pairs), il est pourtant moins clair qu'elles soient liées à un service éducatif de qualité inégale comme c'est le cas au Chili. En France, le principe d'égalité de traitement devrait être assuré parce que les établissements privés sont relativement alignés au secteur public et surtout parce que les enseignants sont formés et rémunérés de la même manière indépendamment de l'établissement où ils exercent leur profession. En théorie, les établissements qu'ils soient privés sous contrat ou publics, qu'ils soient fréquentés par des élèves aisés ou défavorisés, ne devraient pas différer en termes de la qualité de leur personnel enseignant parce qu'ils reçoivent tous la même formation attestée par un concours national qui est d'ailleurs assez sélectif et une préparation spécifique à la profession (Eurydice, 2010 ; MEN, 2011)⁸⁴.

Les enseignants du secteur public, du fait de leur statut de fonctionnaires ne sont donc pas soumis à un régime de travail à caractère marchand comme au Chili. En France, le travail

⁸⁴ Les enseignants des établissements privés sont recrutés sur la base d'un concours différent (CAFEP, au second degré), cependant les compétences évaluées, les épreuves et les jurys sont les mêmes que pour le secteur public. Les enseignants du privé sont même désavantagés par rapport à ceux du service public dans la mesure où ils n'ont pas accès à la même carrière et aux bénéfices associés au statut de fonctionnaire de l'Éducation nationale (MEN, 2011).

d'enseignant est cohérent avec l'État-Providence corporatiste (Esping-Andersen, 2007) : un corps de fonctionnaires bénéficiant des avantages sociaux et des conditions de travail protégés par l'État, avec un degré important de démarchandisation et une faible présence du secteur privé. Les conditions de travail des enseignants sont en effet hautement régulées par l'administration centrale et leur carrière est établie de manière explicite suivant des critères appliqués au niveau national lesquels se basent sur les évaluations mais dans le cadre de la définition de tout un parcours avec des échelons conditionnés à des concours internes et à l'ancienneté, cette dernière demeurant un facteur prépondérant. L'affectation et les mutations des enseignants sont régies par leur position au sein de ce système intégrant les grades, les corps, l'ancienneté, entre autres (Eurydice, 2010).

Ces caractéristiques de la sélection, de la formation, du recrutement et de la carrière des enseignants constituent, par rapport au modèle de libre marché chilien, un statut assez homogène des professionnels de l'éducation et sous contrôle strict de l'État. La sélectivité de la formation fait que même du point de vue de l'origine sociale et surtout du parcours scolaire, les enseignants présentent un profil assez similaire. Issus davantage des classes moyennes et favorisées, les enseignants ont un passé scolaire et une origine sociale supérieurs à la moyenne de la population active (Dubet, 2002 ; Farges, 2011).

Cette apparente homogénéité ne doit pas pour autant conduire à une déduction hâtive affirmant leur égale répartition entre les milieux sociaux, parce que si dans la plupart des établissements, les enseignants se distribuent de manière relativement équitable, dans les zones d'éducation prioritaire, le corps professoral se caractérise par une concentration d'enseignants jeunes et moins qualifiés ainsi que par une forte rotation de personnel, malgré l'indemnité spéciale pour exercer dans ces écoles et malgré les ressources supplémentaires octroyées à ces établissements. En revanche, les établissements favorisés disposent d'enseignants avantagés sur le plan de leur carrière professionnelle. Ayant plus d'expérience et de qualification, ils ont la possibilité de choisir leur lieu de travail ; ils évitent alors les établissements où les conditions sont plus difficiles (Mathey-Pierre et Larguèze, 2010 ; Oberti, 2007). À titre d'exemple, tandis que dans les collèges hors Éducation prioritaire (EP), 13% des professeurs ont moins de 30 ans, ce pourcentage s'élève à 28% chez les établissements « ambition réussite » (actuellement « Éclair »). De plus, les enseignants qui commencent leur carrière en EP partent rapidement, deux ou trois ans après leur affectation. Le départ des enseignants en service est, en effet, significativement supérieur dans les établissements « ambition réussite » : dans l'Académie de Paris, 45,5% des professeurs de ces collèges ont été mutés en 2009, alors que la moyenne des départs dans cette académie se situe autour de 19% (Merle, 2012).

De cette manière, les enseignants participent à la transgression du principe de l'égalité de traitement y apportant une faille supplémentaire qui suit la même logique à la base de l'ensemble du système scolaire : à la différence du Chili, le milieu social des enseignants n'est pas déterminant dans leur affectation à un établissement, c'est avant tout sur la base des critères méritocratiques et statutaires que se produisent ces différences de la qualité de l'offre éducative. Les professeurs français agissent ainsi de la même façon que les familles : ils fuient les écoles défavorisées en mobilisant, non pas leur capital financier, mais leur capital symbolique représenté par leur grade et leur statut au sein du corps enseignant⁸⁵.

3) Options, filières et élitisme républicain : sélection scolaire ou sociale ?

Une caractéristique du mode de production scolaire-culturel français le distinguant nettement du mode socio-économique chilien est la mobilisation du capital culturel et scolaire à l'intérieur de l'école. La structure et l'organisation des parcours des élèves du système français produit un effet supplémentaire sur les inégalités dans la mesure où ces aspects deviennent des voies propices à la valorisation d'un type de capital culturel familial et d'un ensemble de stratégies familiales dépendantes de la maîtrise des engrenages du système. C'est probablement pour cette raison que Bourdieu et Boudon ont développé leur théorie à partir de l'analyse de l'École française.

Outre le déploiement des stratégies familiales pour contourner la carte scolaire ou pour choisir un établissement performant, les enjeux des filières, des options, des classes de niveau, engendrent un champ de véritables luttes de pouvoir pour se placer le plus haut possible dans une hiérarchie scolaire qui découpe les inégalités sociales les exacerbant à tel point qu'aux yeux des acteurs, elle devient plus saillante que les autres sources d'inégalité (Boudon, 1973 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Duru-Bellat, 2002). Il s'agit donc d'un processus à travers lequel les inégalités entre groupes sociaux se traduisent par des inégalités interindividuelles de réussite scolaire (Benadusi, 2001). Le chemin parcouru pour parvenir à cette transmutation n'est pas direct, étant donc beaucoup plus complexe qu'au Chili.

⁸⁵ Un aspect que nous n'avons pas développé ici faute d'espace, relève de l'investissement de capital financier au titre du « marché parascolaire », c'est-à-dire, toutes les activités externes à l'école cherchant à améliorer le niveau scolaire : cours particuliers de langues, cours de soutien scolaire, manuels et ressources éducatifs. Il s'agit d'un marché qui, en France, a connu une croissance significative au cours des dernières années et qui illustre de manière éloquente l'influence médiatisée du capital financier : il ne se mobilise pas directement au sein de l'institution scolaire ; néanmoins, il exerce un effet indirect au travers de la compensation d'un faible niveau scolaire ou de l'augmentation des compétences scolaires grâce à des dépenses privées réalisées en dehors de l'école (Gauthier et Robert, 2005).

L'influence du capital culturel est bien connue depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970 ; Bourdieu, 1979a). Les familles des milieux favorisés sont aussi celles qui accèdent à une culture valorisée davantage par l'école par le biais des évaluations, des programmes d'étude, des appréciations du comportement, entre autres. Même si ce constat est aujourd'hui considéré une évidence dans différents contextes nationaux, en France cet aspect acquiert une centralité particulière parce qu'il est cohérent avec la tradition élitiste et méritocratique de l'École républicaine. Cette tradition, comme nous l'avons expliqué au premier chapitre, s'est installée au cours de l'histoire sous le prisme d'une valorisation des études classiques au détriment des savoirs pratiques, les premières étant un signal de prestige intellectuel et social. Le savoir valorisé au sein de l'École française s'est donc construit à la fois comme une culture héritière des Lumières ayant une valeur en soi, à la fois comme un mécanisme de sélection des élites, auxquelles ce type de connaissance fut pendant longtemps réservé.

La particularité de l'École française par rapport à cet aspect relève surtout de son maintien dans le temps, de cette faculté de l'école à se préserver des changements de la société et à rester quelque part « hors du monde » (Dubet, 2002). En fait, aujourd'hui les langues anciennes sont toujours enseignées et demeurent des mécanismes de sélection scolaire et sociale (Duru-Bellat, 2002 ; Merle, 2012). Il en va de même concernant la valeur centrale de la maîtrise du français ainsi que du rapport « saussurien » et intellectualiste à l'apprentissage de la langue, toujours dominant au sein du système éducatif ; toujours vecteur des inégalités parce que favorable à ceux qui présentent un usage réflexif et décontextualisé du langage (Lahire, 2008).

D'après Bourdieu et Passeron, la culture acquise en amont et en dehors de l'école intervient activement dans une communication pédagogique qui laisse toujours un espace aux « implicites », créant un malentendu chez les enfants des classes populaires qui maîtrisent moins les codes de l'école. L'école française est particulièrement attachée à ces implicites, aux savoirs et aux dispositions qui tout en étant parfois si éloignés des apprentissages scolaires comme le jazz ou l'art contemporain, s'avèrent liés à la réussite scolaire parce que l'école ne se borne pas à l'instruction des apprentissages utiles ni ne se limite à évaluer ce que le professeur enseigne de manière explicite. Ce qui est strictement « scolaire » est même pénalisé et, encore aujourd'hui, une lecture pragmatique peut être inopportune en contexte scolaire (Renard, 2009). Bien que la valorisation de ce rapport au savoir de la part des enseignants persiste, leur poids de distinction des groupes sociaux pourrait pourtant avoir évolué au cours des dernières décennies ; d'une part, parce que la massification de l'école a modifié le profil socioculturel des enfants, les « héritiers » représentant aujourd'hui une

minorité d'élèves. D'autre part, parce que le rapport à la culture semble avoir changé ; les nouvelles générations se rapprochent sur cet aspect et les écarts entre classes sociales concernent plus la langue parlée à la maison et les stratégies scolaires que la grande Culture (Coulangeon, 2007).

Par ailleurs, la massification scolaire en France a confronté l'école aux problèmes et aux inégalités de la société. Les changements du profil des élèves se sont accompagnés de transformations de l'économie et du marché de l'emploi, dont le bon fonctionnement pendant les décennies précédentes avait été attribué à l'école. Dans ce scénario, le rapport stratégique à l'école et son instrumentalisation pour accéder à des titres scolaires plus distinctifs se sont renforcés de telle manière qu'à l'heure actuelle, les familles et les élèves sentent plus qu'autrefois le besoin de déployer des stratégies pour mobiliser leur capital culturel et pour se situer dans les meilleures positions de la hiérarchie scolaire :

Alors, le capital culturel des familles ne suffit plus à fonder la réussite, il doit être étayé par les compétences tactiques permettant de faire les choix les plus judicieux. Il importe d'opter pour le bon établissement, la bonne filière, les soutiens utiles ; les parents doivent devenir des experts de l'éducation. (Dubet, 2008, p. 84).

Les stratégies familiales n'auraient toutefois pas l'effet qu'elles ont dans la production des inégalités si le parcours scolaire n'était pas organisé sous la forme d'une succession de processus sélectifs opérant notamment à partir du collège, par le biais des options ; ensuite au lycée, à travers des filières, se poursuivant enfin dans les séries du baccalauréat et la différenciation des formations de l'enseignement supérieur. Ce processus scolaire d'« élimination différentielle selon les classes sociales » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 110) nommé plus récemment « mécanisme de distillation fractionnée » par F. Dubet (2008, p. 198), consiste en la sélection scolaire par l'échec des élèves tout au long de leur parcours scolaire, ne relevant pas uniquement des sorties précoces du système sinon d'une relégation à l'intérieur de l'école vers les classes et les filières moins prestigieuses. À chaque bifurcation, les élèves les plus faibles, ceux qui ont accumulé du retard pendant les phases précédentes, disposent de moins de capital scolaire pour réaliser les choix les plus « scolairement rentables » et de ce fait, au lycée, se retrouvent dans les filières de relégation (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Duru-Bellat, 2002 ; Le Pape et van Zanten, 2009).

Au collège, les options jouent un rôle central dans ce processus. Les élèves ont la possibilité de choisir des options linguistiques : deux langues vivantes (en première et deuxième option, des langues étrangères ou régionales) et une langue facultative (ancienne, latin ou grec). De plus, les établissements proposent des classes bilingues ou des sections

européennes (dans lesquelles certaines matières sont enseignées en langue étrangère) utilisées souvent comme critère pour la constitution des classes au sein des établissements. Ces options entraînent des différenciations importantes entre les milieux sociaux et entre les élèves dans la mesure où elles sont utilisées comme un moyen d'accéder aux établissements réputés et aux classes à niveau scolaire homogène. Les parents qui maîtrisent les enjeux des choix et des hiérarchies scolaires sont davantage ceux des milieux favorisés (et en particulier les enseignants) et ils connaissent bien les actions et les conditions plus favorables à la réussite scolaire – par rapport à leurs aspirations – : pour être bien placés dans la hiérarchie, ils savent qu'il faut choisir l'allemand comme langue vivante; une langue ancienne comme option facultative et surtout les classes européennes. Ces options permettront aux élèves de fréquenter une classe ayant un « bon » niveau scolaire où les élèves progressent davantage en comparaison aux classes ordinaires (Duru-Bellat, 2002 ; Le Pape et van Zanten, 2009 ; Merle, 2012).

Les options linguistiques sont une illustration des différenciations scolaires et sociales au sein du collège, auxquelles il faut ajouter les inégalités d'acquis qui se cumulent tout au long du cursus scolaire mais s'accroissent au collège ; l'existence des filières de relégation accueillant les élèves en grande difficulté scolaire (par exemple les sections d'enseignement spécialisé SEGPA, les dispositifs relais, entre autres) et les options de découverte professionnelle qui s'avèrent être une orientation anticipée pour les élèves à faible niveau scolaire (Duru-Bellat, 2002 ; Merle, 2012 ; Palheta, 2011a)⁸⁶.

L'existence de ces différenciations au collège remet en question le principe du « collège unique » qui, comme nous l'avons expliqué au premier chapitre, a franchi maints obstacles jusqu'à ce qu'il arrive à s'établir dans la loi Haby en 1975. D'après N. Mons (2007), le système français peut être caractérisé comme « un modèle d'intégration uniforme » au sens où l'organisation contemple une structure commune (un tronc commun long) tout en opérant une gestion de l'hétérogénéité des élèves fondée sur l'échec : un modèle pédagogique privilégiant l'uniformité et le groupe-classe à l'enseignement individualisé, un recours systématique au redoublement et l'existence des classes de niveau à caractère officieux. Il s'agit d'un modèle qui prône l'égalité de tous ; néanmoins, il priorise l'égalité de traitement au détriment de l'égalité des résultats ; le groupe au détriment de l'élève. Ce modèle, attaché à l'idée méritocratique de l'équité et à la primauté de la formation des élites, conçoit le collège comme le niveau de passage vers le lycée et non comme l'étape finale de la formation

⁸⁶ Le rapport du Haut conseil d'éducation de 2010, consacré au collège, confirme la persistance de ces différenciations dénonçant les défauts du « collège unique » et le besoin de réaliser des transformations pour faire en sorte que la formation soit véritablement égale pour tous.

élémentaire. Par conséquent, il semble logique que le collège français soit le niveau où s'accroissent les inégalités scolaires parce qu'il est le scénario où la tension méritocratique de l'école se manifeste dans toute sa force : il représente l'idéal égalitaire du collège unique tout en remplissant la fonction de « tri » des élèves en fonction de leur niveau scolaire et social (Dubet, 2004 ; 2008 ; Duru-Bellat, 2002).

À la fin du collège a lieu le premier palier d'orientation officiel qui distingue la formation générale des formations professionnelles. Il agit comme une première sélection négative du système éducatif consistant en l'élimination des élèves les plus scolairement et socialement défavorisés du cursus général pour les orienter vers la voie professionnelle ; scellant précocement leur destin scolaire et social (Palheta, 2011b ; Verdier, 2010). La stratification du secondaire ne se limite pas pour autant à cette distinction entre formation professionnelle et générale parce qu'à l'intérieur de l'enseignement général et technologique, le palier d'orientation en fin de seconde engendre une segmentation supplémentaire, donnant lieu à une claire hiérarchie des filières ; en ordre croissant de prestige : STG (technologie et gestion, au moment de la réalisation de notre enquête), Littéraire, Économique-sociale et Scientifique. Cette hiérarchie, connue de tous, dénoncée depuis plusieurs années, est pourtant toujours en vigueur probablement parce que considérée une manière légitime de séparer les élèves dans la mesure où, en théorie, elle est fondée sur leurs intérêts et sur leur parcours scolaire, ce dernier résultant, aussi en théorie, du mérite de chacun (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Duru-Bellat, 2002)⁸⁷.

Si au collège la différenciation crée une tension entre l'idéal égalitaire du collège unique et la fonction de sélection, au lycée cette problématique perd son sens puisque ce niveau fut traditionnellement consacré à la formation des élites et malgré les mutations de l'école, il préserve cet esprit. Le lycée n'a donc pas une mission égalitaire, au contraire, il est ouvertement le lieu où les élites doivent être identifiées ; d'ailleurs, le lycée n'est pas obligatoire (après 16 ans) et le socle commun s'arrête au collège. Le lycée est presque par « essence » différencié (Landrier et Nakhili, 2010).

La diversification au sein du lycée général et technologique devient un enjeu majeur en France. Alors qu'au Chili, cette orientation n'a pas de conséquences sur le parcours et sur les chances de réussite scolaire de l'élève, dans le système français, elle est déterminante, entraînant de fortes inégalités sociales et scolaires. Au Chili, les filières de l'enseignement général demeurent véritablement une « orientation » au sens d'une préférence basée sur les goûts des élèves ; en revanche, en France les filières constituent une sélection puisqu'elles ne

⁸⁷ Au cours des dernières années, des réformes ont été mises en place pour réduire les différenciations entre les filières, néanmoins elles n'ont pas changé la structure (voir annexe n°2).

représentent pas nécessairement (ou seulement) les intérêts intellectuels, correspondant davantage à une position dans la hiérarchie scolaire. C'est un point de divergence particulièrement saillant entre ces deux modes de production des inégalités : alors qu'au Chili, le système éducatif trie les élèves en institutions différentes, en France, il les sépare en filières.

Le système français fait ainsi un travail plus fin car il crée une hiérarchie scolaire fondée sur le capital scolaire de l'élève qui agit comme un médiateur entre le milieu social et les chances de faire un parcours « réussi ». Les propositions du conseil de classe se fondent sur le niveau scolaire et les parents ne peuvent pas investir leur capital financier pour accéder à une filière donnée. Par conséquent, les inégalités sociales agissent *au travers* de l'inégalité devant les résultats scolaires, au travers des vœux des élèves et de la maîtrise du système éducatif de la part des familles, lorsque, par exemple, elles contestent les propositions du conseil de classe et persévèrent dans leur demande initiale⁸⁸.

Si l'orientation est un enjeu si important en France, c'est parce qu'elle conditionne le type de baccalauréat obtenu et ensuite l'accès à un enseignement supérieur lui aussi hautement différencié. La meilleure filière au lycée devient une « grande porte » (Saint Martin, 2008), agissant comme un cheminement vers la formation des élites qui, vu le taux de scolarisation au secondaire, se produit véritablement après le baccalauréat. Le symbole de l'élitisme républicain est représenté à ce niveau par les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), permettant d'accéder au réseau du système français consacré à la formation des futurs scientifiques de haut niveau, des cadres supérieurs de l'administration publique et du secteur privé, des dirigeants politiques, entre autres.

Ce réseau incarne l'élitisme républicain parce qu'il est fourni par l'État (les CPGE sont gratuites) et surtout parce qu'il est sensé accueillir les élèves les plus méritants dont la sélection fut réalisée par une École qui en principe a donné à tous les mêmes chances de réussir indépendamment de leur origine sociale. En fait, les CPGE scolarisent une minorité d'étudiants ; en 2011, elles représentent 3,6% de l'effectif de l'enseignement supérieur ; cependant, elles revêtent une valeur symbolique singulière du fait de constituer l'icône du parcours scolaire réussi. C'est la raison pour laquelle la découverte de la clôture sociale des classes préparatoires au cours des dernières décennies a fait l'objet de débats passionnés conduisant à la mise en place de dispositifs de discrimination positive (quotas) afin d'ouvrir l'accès aux jeunes de secteurs défavorisés (Saint Martin, 2008 ; van Zanten, 2010).

⁸⁸ À propos des inégalités devant l'orientation et induites par les différences entre les filières, voir par exemple : Broccolichi et Sinthon (2011) ; Duru-Bellat (2002) ; Duru-Bellat et Kieffer (2008) ; Landrier et Nakhili (2010) ; Palheta (2011ab).

Le dualisme de l'enseignement supérieur français, séparant la formation des élites dans les Grandes écoles de la formation universitaire et technique, poursuit et scelle la hiérarchisation scolaire qui se développe tout au long du parcours scolaire. Aux Grandes écoles, il faut pourtant ajouter les formations prestigieuses à l'université (notamment les études de santé) et les écoles privées réputées, car elles opèrent aussi une sélection sur la base de concours hautement sélectifs sur le plan scolaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Si les concours d'entrée aux Grandes écoles et aux autres formations prestigieuses se basent sur des critères exclusivement scolaires, ils ne sont pas préservés des inégalités sociales. Ces concours viennent donc médiatiser l'influence du milieu social sur la réussite dans l'enseignement supérieur.

Le mode de production scolaire-culturel en France : les caractéristiques fonctionnelles

Nous avons développé ci-dessus les conditions institutionnelles au travers desquelles le mode scolaire-culturel privilégié par le système éducatif français débouche sur des inégalités entre les groupes et les individus. Or, comment ces inégalités se manifestent au cours de la scolarité ? Quelles sont leurs traits prédominants ? Quelles répercussions engendrent-elles sur les inégalités en aval de l'école ? Tout au long de cette section, nous tenterons de répondre à ces questions portant sur les conditions fonctionnelles du mode de production des inégalités au sein du système français.

1) La sélection horizontale et verticale : l'influence médiatisée du milieu social

À partir des caractéristiques du mode de production du système français, il est possible de déduire que les inégalités de résultats et de chances d'accès aux formations les plus socialement valorisées ne répondent pas à la logique de la séparation précoce des élèves dans des réseaux différents comme c'est le cas au Chili. En France, les inégalités de résultats doivent être analysées d'un point de vue horizontal et vertical ou comme l'avaient expliqué Bourdieu et Passeron (1970) en tenant compte de la « structure » et du « processus » ; cet examen devant mettre en relief la nature médiatisée de l'influence du milieu social.

En premier lieu, d'un point de vue horizontal, le système éducatif se caractérise par la production d'inégalités de résultats entre les établissements situés dans des zones résidentielles socialement différentes. La « typologie » des établissements, à la différence du système chilien, ne découle pas seulement du type d'administration (public/privé), se

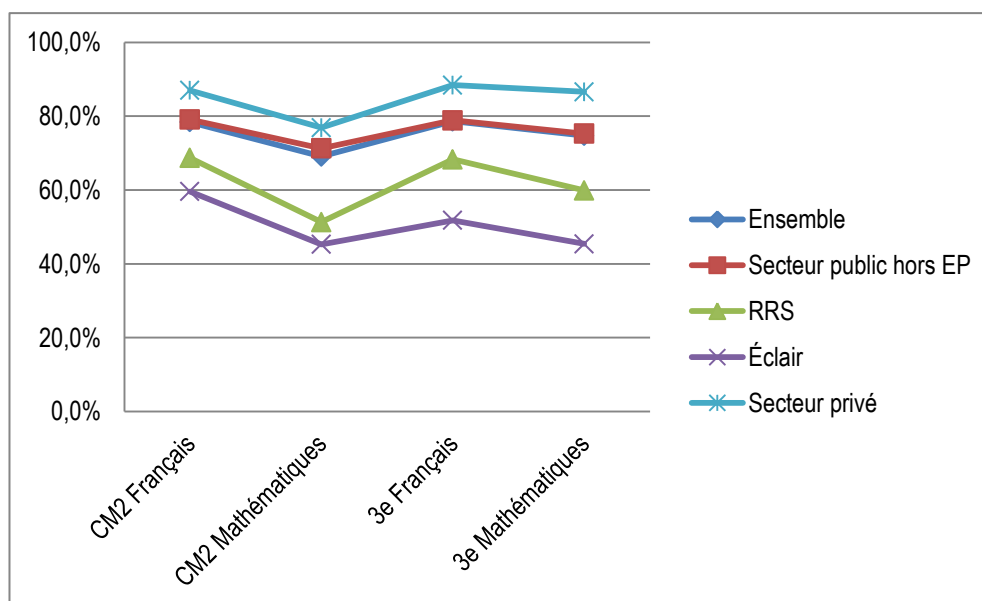
manifestant aussi en termes de profil socio-économique du « secteur ». Les différences de résultats les plus marquées apparaissent donc entre le secteur « éducation prioritaire » (EP) et « hors Éducation prioritaire », que ce dernier soit public ou privé.

L'évaluation standardisée des compétences du « socle commun » en fin d'école et en fin de collège, en français et en mathématiques⁸⁹, apporte des éclairages à cet égard. À la fin de l'école primaire, les différences de performance entre le secteur public hors Éducation prioritaire et le secteur privé sont importantes, par exemple 79,1% des élèves des écoles publiques hors EP maîtrisent les compétences en français alors que ce pourcentage atteint 87% dans des écoles privées. Cependant, les établissements EP, en particulier le réseau Éclair qui accueille les élèves les plus défavorisés, affichent des résultats considérablement inférieurs : dans la même épreuve, 68,7% des élèves en RRS et 59,6% en Éclair ont acquis les compétences minimales attendues à la fin de l'école primaire (MEN, 2013c).

À la fin du collège, ces écarts persistent, voire se creusent entre le groupe le plus défavorisé et les autres. Le secteur privé se situe au sommet avec 88,4% des élèves maîtrisant les compétences en français ; suivi par le secteur public hors éducation prioritaire affichant 78,9% des élèves. Ensuite, seulement 68,3% des élèves des RRS et 51,8% des élèves d'Éclair parviennent au niveau scolaire attendu à la fin du collège en français (voir figure N°17).

⁸⁹ Le socle commun désigne les compétences de base considérées nécessaires pour la poursuite des études en aval de l'enseignement obligatoire et pour « réussir la vie en société ». Ces évaluations sont menées par le Ministère de l'éducation et à partir de 2012 remplacent les anciennes épreuves d'acquis. Il s'agit d'un échantillon représentatif des élèves de France métropolitaine et DOM (CM2 et troisième). Pour une information plus détaillée de cette évaluation voir : « L'état de l'école, 2013 », (MEN, 2013c).

Figure N°17 : Pourcentage d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun en français et en mathématiques, en CM2 et en Troisième.



Lecture : les lignes présentent le pourcentage d'élèves qui maîtrisent les compétences dans chaque épreuve (français et mathématiques) et dans chaque niveau (CM2 et 3^{ème}) selon la zone de scolarisation. Par exemple, dans le secteur public 78,9% et 75,3% des élèves maîtrisent les compétences de base en troisième, en français et en mathématiques, respectivement.

Notes : RRS désigne le réseau de réussite scolaire et Éclair correspond au programme des Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite ; tous les deux regroupant les établissements des zones d'éducation prioritaire.

Source : Elaboration personnel à partir de L'Etat de l'école, 2013 (MEN, 2013c).

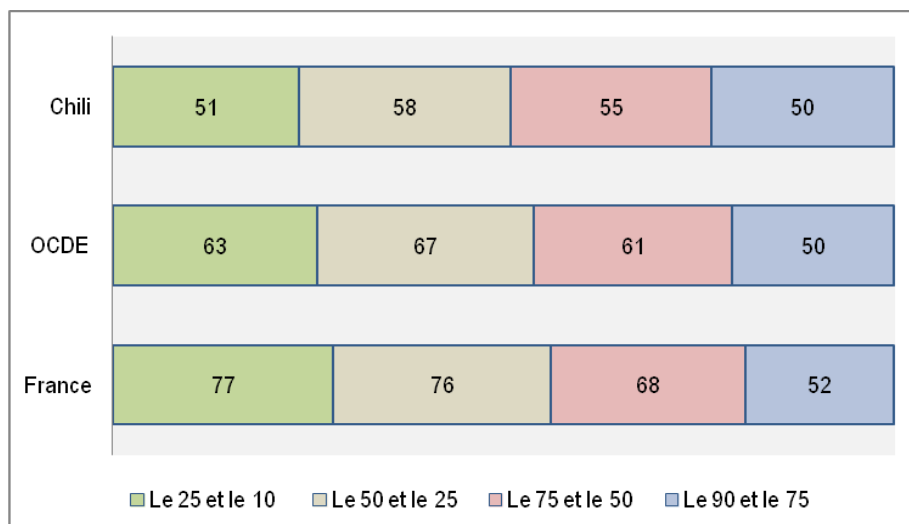
Ces écarts des compétences reflètent les inégalités sociales traversant les résultats scolaires dans la mesure où le profil socio-économique varie d'un secteur à l'autre, s'avérant considérablement plus désavantagé dans les zones d'éducation prioritaire. Ce sont justement le profil socio-économique de la zone et le niveau scolaire des élèves, les critères sous-tendant la labellisation d'Éducation prioritaire. Le pourcentage d'élèves entrant en retard en sixième est de 12,8% dans l'ensemble des collèges ; néanmoins il dépasse 22% en Éclair. Quant au profil social, alors que dans l'ensemble des collèges la proportion d'enfants d'ouvriers et d'inactifs s'élève à 43% ; en RRS elle atteint 57% et en Eclair 73% (MEN, 2012a). Par ailleurs, les secteurs d'éducation se distinguent aussi par rapport aux chances de présenter un parcours plus ou moins « réussi ». Alors qu'au niveau national 42% des élèves provenant d'un collège hors éducation prioritaire entrent en première générale, ils sont seulement 26% parmi les élèves issus d'éducation prioritaire (Broccolichi, Larguèze et Mathey-Pierre, 2010).

Ces inégalités entre secteurs découlent, certes, en grande mesure, du profil socio-économique des élèves, néanmoins les contextes de scolarisation agissent aussi en faveur des écarts. Malheureusement, nous ne disposons pas des données comparatives sur le poids de

l'effet établissement car la France ne les rend pas publics. Cependant, des travaux à l'échelle nationale mettent en évidence que « toutes choses égales par ailleurs » l'établissement fréquenté explique environ 4-5% de la variance des performances des élèves ; ce pourcentage ne variant pas selon les niveaux d'enseignement ou les indicateurs de performance retenus (Bressoux, 2009 ; Duru-Bellat, 2002). L'effet établissement est d'ailleurs inférieur à l'effet-classe, ce dernier situé généralement entre 10% et 18% (Bressoux, 2009). Ce dernier constat mène à penser que le rapport entre les différences intra-établissement et inter-établissement serait proche de celui présenté par la moyenne des pays de l'OCDE, c'est-à-dire qu'à la différence du Chili, en France, les inégalités à l'intérieur des établissements (entre individus et entre classes) seraient vraisemblablement plus prononcées que les inégalités entre les établissements.

Un trait prédominant du système éducatif français est en effet l'ampleur des écarts inter-individuels de performance, un aspect qui est mis en exergue par l'enquête PISA et qui est usuellement appréhendé à partir de la différence entre les centiles de la distribution de scores sur l'échelle d'une épreuve. La figure N°18 illustre ces écarts de manière comparative incluant le Chili, la France et la moyenne de l'OCDE. Les écarts correspondent à la différence de score entre les centiles 25^e et 10^e ; 50^e et 25^e ; 75^e et 50^e ; 90^e et 75^e sur l'échelle de compréhension de l'écrit de PISA 2009. Par exemple, l'écart entre les centiles 25^e et 10^e indique la différence de score entre le score sur lequel se situe 75% des élèves et celui sur lequel se situe 90% des élèves de chaque pays. Les résultats montrent que la France manifeste des différences plus profondes que la moyenne de l'OCDE, se distinguant encore davantage par rapport au Chili. Cette situation est plus marquée au bout de l'échelle, c'est-à-dire, chez les élèves les plus faibles.

Figure N°18 : Écarts de score inter-centiles sur l'échelle de compréhension de l'écrit, Chili, OCDE, France. PISA 2009.



Lecture : La figure montre la différence de score entre centiles (25^e et 10^e ; 50^e et 25^e ; 75^e et 50^e ; 90^e et 75^e) pour le Chili, la moyenne de l'OCDE et la France. Par exemple, en France la différence de score entre les 25^e et 10^e centiles de la distribution des résultats des jeunes s'élève à 77 points, la moyenne de l'OCDE se situe à 63 points et le Chili affiche 51 points.

Source : Élaboration personnelle à partir de PISA 2009 (OCDE, 2011d).

Qu'est-ce que cela représente en termes d'inégalités ? L'enquête PISA estime que 73 points de score correspondent à un niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit et 39 points équivalent à une année d'études dans les pays de l'OCDE. De ce point de vue, les écarts observés chez les deux groupes inférieurs en France représenteraient près de deux années d'études. Il faut pourtant considérer que nous avons examiné les écarts entre groupes contigus de performance, si les différences examinées sont celles qui séparent les 10% les plus forts et les 10% les plus faibles de l'échantillon, les écarts deviennent plus que flagrants : au Chili, ils correspondent à 214 points, dans la moyenne de l'OCDE à 241 points et en France à 272 points (OCDE, 2011d).

Ces données servent à illustrer un résultat auquel parvient le mode de production des inégalités en France. Il s'agit de l'exclusion des élèves les plus faibles sur le plan de l'accès au savoir. L'enquête PISA inclut, certes, un type particulier de compétences ; néanmoins les évaluations nationales s'accordent aussi sur le fait qu'en France si les résultats scolaires sont insatisfaisants, ce n'est pas parce que la grande majorité des élèves sont faibles (c'est le cas au Chili) ou parce que l'élite ne réussit pas assez, c'est principalement parce que les élèves les plus faibles sont nombreux et leurs résultats sont considérablement inférieurs à ceux des élèves moyens (Baudelot et Estabiet, 2009 ; Mons, 2007).

Comme le montrent les évaluations auprès des jeunes âgés de 15 ans, en fin de collège, la proportion d'élèves ne parvenant pas à maîtriser les compétences attendues pour ce niveau (que ce soit celles définies par PISA ou par les évaluations nationales) est significative et a augmenté au cours des dernières années (Baudelot et Estabiet, 2009 ; MEN, 2010). En compréhension de l'écrit, un élève français sur cinq se situe en-dessous du seuil que PISA définit comme un minimum de maîtrise pour s'intégrer de manière adéquate à la société (niveau 2 de compétence) ; un pourcentage légèrement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (19%). Ces élèves représentent un type d'échec « absolu » dans la mesure où ils sont exclus des apprentissages minima et, du point de vue relatif, ils arrivent aux paliers d'orientation avec un désavantage sur le plan scolaire, occupant les positions scolaires inférieures.

Ces élèves sont scolairement et socialement défavorisés puisqu'au cours de l'école primaire et du collège la « sédimentation progressive des inégalités » produit des écarts scolaires qui recouvrent les inégalités sociales de réussite (Duru-Bellat, 2002). L'accès au Diplôme national du brevet illustre ces inégalités et même si ce diplôme ne représente pas une condition de passage au secondaire supérieur, il atteste la maîtrise du socle commun et inclut les notes obtenues en cours d'année. En 2013, sur l'ensemble des séries de l'examen, le taux de réussite est parfaitement ordonné suivant le milieu social de l'élève : 95,6% des élèves très favorisés réussissent, 89,7% des enfants favorisés, 85,3% des élèves d'origine sociale moyenne et 75,3% des jeunes d'origine défavorisée. De plus, les enfants de milieu très favorisé sont près de 2,5 fois plus nombreux que les jeunes d'origine défavorisée à avoir une mention « Bien » ou « Très bien » au brevet (MEN, 2014).

Les élèves les plus défavorisés sur le plan scolaire et social seront les premiers à être éliminés du cursus général pour s'orienter vers les filières professionnelles. Les autres élèves seront ensuite répartis vers l'enseignement général et technologique. À partir de ces paliers d'orientation, de manière officielle, le système français ne sépare plus seulement les élèves en contexte de scolarisation socialement différenciés sinon qu'il ajoute la ségrégation académique dans les diverses filières. Selon les chiffres du Ministère de l'éducation nationale (MEN, 2013b), dans l'ensemble du second cycle du secteur public, la proportion d'élèves défavorisés arrive à 39,3% ; néanmoins, elle est inégalement répartie entre les filières : 23% dans la filière générale ; 38,3% dans la filière technologique et 55,5% dans l'enseignement professionnel, arrivant même à 65,7% dans les formations professionnelles courtes (CAP).

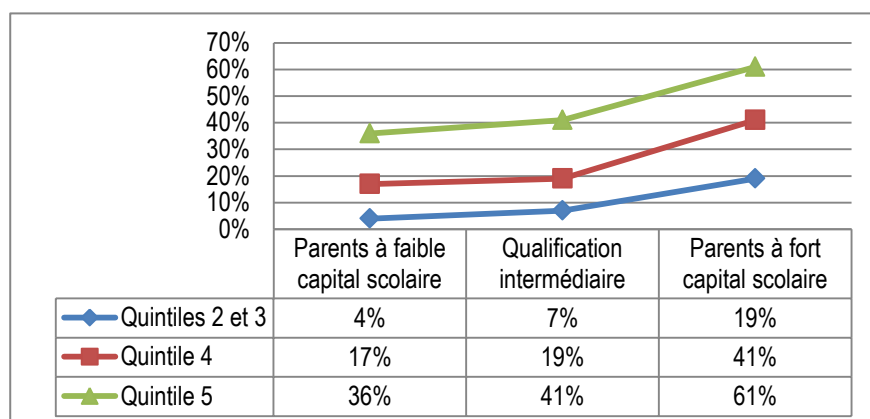
La filière professionnelle est ainsi la voie accueillant les élèves en échec scolaire et d'origine sociale défavorisée. Les élèves peuvent choisir cette série et d'ailleurs, les familles populaires sont plus enclines à la demander spontanément. Cependant, que ce soit un « vrai »

choix ou une conséquence du niveau scolaire de l'élève ou de la proposition du conseil de classe, il est indéniable que cette filière finit par être fortement typée du point de vue scolaire et social. Ugo Palheta (2011a), à partir d'une exploitation des données du panel d'élèves entrés en sixième en 1995, trace le profil des élèves s'orientant vers la voie professionnelle, mettant en évidence le différentiel en termes de chances de choisir la filière professionnelle et de la fréquenter selon certaines caractéristiques sociales et scolaires. Les résultats révèlent que « toutes choses égales par ailleurs » un élève d'origine sociale populaire a 7,64 fois plus de chances qu'un élève d'origine favorisée, de demander une orientation vers la filière professionnelle plutôt que vers une autre filière. Ce rapport de chances ne varie quasiment pas lorsque la probabilité de fréquenter effectivement cette filière est considérée. Ces constats sont parlants puisqu'ils révèlent un effet net du milieu social de l'élève sur le choix d'orientation (Landrier et Nakhili, 2010 ; Palheta, 2011a).

Outre cette influence directe du milieu social, les analyses d'U. Palheta (2011a) démontrent que, « toutes choses égales par ailleurs », le niveau scolaire joue un rôle crucial lors de l'orientation. Par exemple, le fait d'avoir redoublé représente 5,6 fois plus de chances de choisir une filière professionnelle et les élèves se situant au quartile inférieur des notes au contrôle continu du brevet ont 32 fois plus de chances de fréquenter cette voie par rapport aux élèves placés au quartile supérieur. Enfin, la scolarisation dans une filière atypique au collège – les classes SEGPA, technologiques, agricoles, de soutien, de relais, *etc.* – augmente aussi de manière significative la probabilité de s'orienter vers la série professionnelle (16, 53 fois).

Le palier d'orientation en fin de seconde générale et technologique s'inscrit dans la même logique de répartition des élèves. La filière scientifique, étant la plus sélective parmi les séries du baccalauréat général, concentre davantage les élèves favorisés sur le plan scolaire et social. À partir d'une analyse des données du panel entré en sixième en 1995, Broccolichi et Sinthon (2011) mettent en évidence le fait que l'accès en première scientifique varie suivant le capital scolaire des parents et les résultats des élèves à l'évaluation nationale standardisée en fin de sixième.

Figure N°19 : Taux d'accès en première scientifique par niveau de performance en sixième et capital scolaire des parents (France, panel entré en sixième en 1995)



Lecture : les lignes indiquent le taux d'accès en première S selon le quintile de performance aux évaluations standardisées en sixième distinguant trois niveaux de capital scolaire des parents : faible, intermédiaire et fort. Par exemple, les élèves de parents à faible capital scolaire qui en sixième se situaient aux quintiles 2 et 3 inférieurs de performance affichent un taux d'accès en première S de 4%.

Notes : Les quintiles des résultats excluent le premier quintile car l'effectif était trop faible et les mesures peu fiables. Le capital scolaire des parents émerge d'une catégorisation du diplôme le plus élevé obtenu par les deux parents.

Source : Élaboration personnelle à partir de Broccolichi et Sinthon (2011, p. 34).

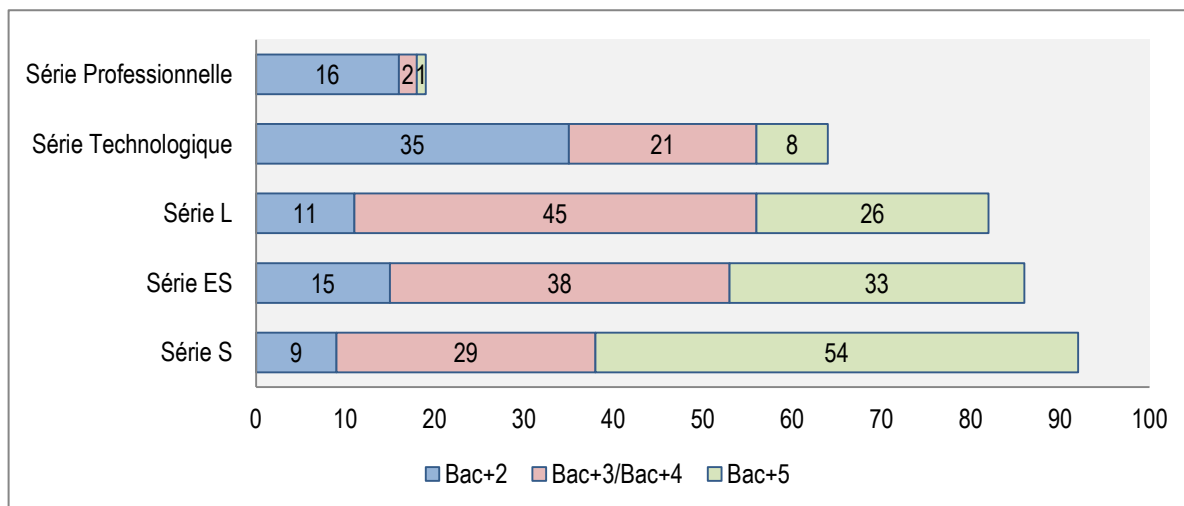
La figure N°19 illustre de manière éloquent la double source de la hiérarchie des filières : d'une part, à niveau de performance comparable en sixième, les élèves des parents à fort capital scolaire sont plus nombreux à passer en première S que les enfants des parents à faible capital scolaire ; d'autre part, les élèves favorisés ne sont pas pour autant dispensés de prouver leur mérite pour entrer dans cette filière sélective puisque leurs probabilités d'y accéder varient aussi considérablement en fonction de leur performance en sixième.

L'accès en première scientifique n'entraînerait pas un enjeu important si les filières n'étaient pas hiérarchisées et si elles n'impliquaient pas des chances inégales d'accès à l'enseignement supérieur et aux formations d'excellence. Même si la réussite au baccalauréat est actuellement généralisée (taux de réussite globale de 85%) et si la proportion des bacheliers dans une génération dépasse 76% en 2012, les inégalités d'accès à ce niveau demeurent importantes. D'après les résultats nationaux en 2012 (MEN, 2013b), le taux de réussite selon la filière suit l'ordre de cette hiérarchie au sein de l'enseignement général : la série scientifique affiche 90,8% ; la filière économique et social, 89,1% et la série littéraire, 86,9%. Ensuite, la filière technologique, présentant un taux de réussite de 83,2% et la voie professionnelle se situe au bout du classement avec 78,4%, malgré les incitations pour que les élèves sortent de la formation professionnelle avec un diplôme. Cependant, dans cette filière,

le taux d'accès ne suffit pas à évaluer sa sélectivité et il est connu de tous qu'un « bac pro » n'a pas la même valeur que les autres.

D'après le suivi du panel entré en sixième en 1995, la moitié d'une génération accède aux études supérieures, ce niveau étant presque universel chez les bacheliers de l'enseignement général, il demeure pourtant accessible seulement à 43% des élèves sortants d'une filière professionnelle. De manière opposée, la sortie du système sans diplôme augmente à mesure qu'on descend dans la hiérarchie des filières de l'enseignement général, s'élevant à 6% pour la filière S, mais arrivant à 26% des bacheliers technologiques et à 24% des bacheliers professionnels (MEN, 2012a). Il peut paraître logique que les élèves de la filière professionnelle ne poursuivent pas d'études supérieures étant donné qu'ils se sont orientés vers une formation courte, en revanche ce qui est moins « normal » est la grande fraction de jeunes sortant sans diplôme de cette filière et de la filière technologique. Cet aspect démontre que le système des filières plus qu'une véritable orientation constitue une répartition inégale des élèves dans une hiérarchie où les chances de connaître une trajectoire scolaire réussie diminuent à mesure que les élèves se rapprochent du bout de l'échelle. La figure N°20 (ci-dessous) montre la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur par niveau d'études, révélant la même tendance.

Figure N°20 : Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur et niveau du diplôme selon la série du baccalauréat, panel 1995 (France Métropolitaine, Public + Privé)



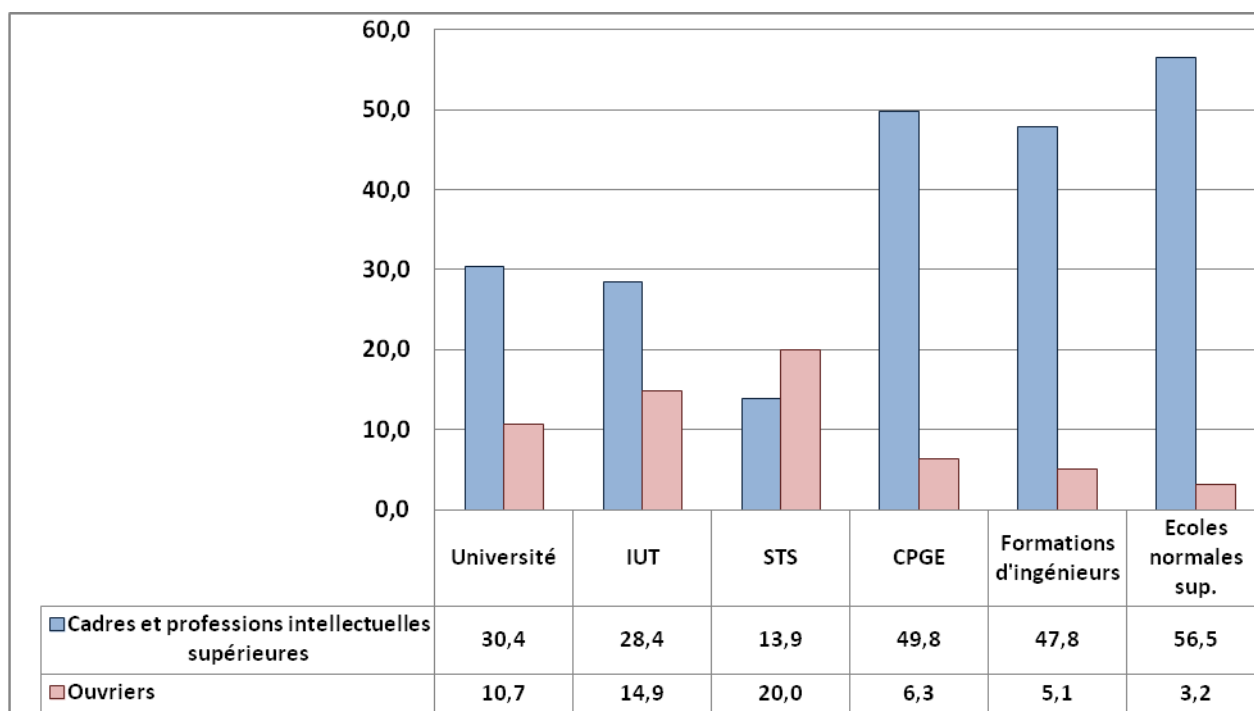
Lecture : les barres indiquent le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur selon la série du baccalauréat et distinguent le niveau bac +2 ; bac+3/bac+4 et bac +5 (pourcentage à l'intérieur des barres). Par exemple, parmi les bacheliers de la série professionnelle, 19% obtiennent un diplôme du supérieur dont 16% du niveau bac +2 ; 2% du niveau bac+3/bac+4 et 1% du niveau bac +5.

Source : Élaboration personnelle à partir de Repères et Références statistiques (MEN, 2012a).

Les données de la figure N°20 montrent que les bacheliers scientifiques accèdent davantage au niveau bac+5 qu'au niveau bac+3, en revanche, les sortants des filières ES et L obtiennent plus fréquemment un diplôme de niveau bac+3 qu'un diplôme bac+5. Les bacheliers technologiques répondent à la trajectoire attendue pour leur filière puisqu'en général, ils poursuivent des études supérieures courtes (bac + 2). La filière professionnelle, à cet égard, présente un profil qui se détache considérablement des autres séries avec à peine 19% des bacheliers obtenant un diplôme de l'enseignement supérieur dont seulement 1% du niveau bac +5. Ces différences sont encore plus marquées lorsque nous analysons la composition des formations d'élite (classes préparatoires) en fonction de la filière du lycée. Alors que la répartition des séries du baccalauréat en 2011 fut : 26% de scientifique, 16,3% d'ES, 8% de L, 23% de technologique et 27% de professionnelle, parmi les inscrits en CPGE, 71% proviennent de la série scientifique, suivis par 14,4% d'ES ; 9,1% de L et seulement 5% des bacheliers technologiques. Quant aux bacheliers professionnels, ils ne représentent même pas 1% des inscrits (MEN, 2012a).

Finalement, le mécanisme de « distillation fractionnée » (Dubet, 2008, p. 198) sur lequel repose le mode de production des inégalités du système éducatif français parvient, au terme de la trajectoire des élèves survivants, à une nouvelle différenciation sociale au sein de l'enseignement supérieur dans laquelle s'imbriquent les institutions et les formations recrutant leurs publics en fonction de l'origine sociale. La figure N°21 fournit quelques exemples issus des formations à différent recrutement social : de gauche à droite, les deux premières formations (universitaires et IUT) présentent une composition sociale assez diverse (en sachant qu'au sein de l'université, certaines formations peuvent être plus sélectives) ; ensuite les sections technologiques (STS) accueillent un public plutôt défavorisé. Enfin, les trois dernières formations (CPGE, formations d'ingénieurs non universitaires et écoles normales supérieures) constituent un bon exemple des filières élitistes aussi bien sur le plan scolaire que social : dans ces trois formations, la proportion des cadres et des professions intellectuelles se situe autour, voire au-dessus de 50% de l'effectif (MEN, 2013b).

Figure N°21 : Proportion d'étudiants d'origine sociale favorisée et défavorisée dans les principales formations de l'enseignement supérieur (France Métropolitaine + DOM, 2012-2013).



Lecture : les barres indiquent la proportion d'étudiants dans chaque formation selon son origine sociale. Par exemple, la proportion de fils de cadres et de professions intellectuelles supérieures est de 30,4% à l'université ; 49,8% en CPGE (Classes préparatoires) et 56,5% dans les écoles normales supérieures. Dans l'ensemble de la population âgée de 18 à 23 ans la proportion de cadres et professions intellectuelles supérieures s'élève à 30,7% et celle d'ouvriers à 10,6%.

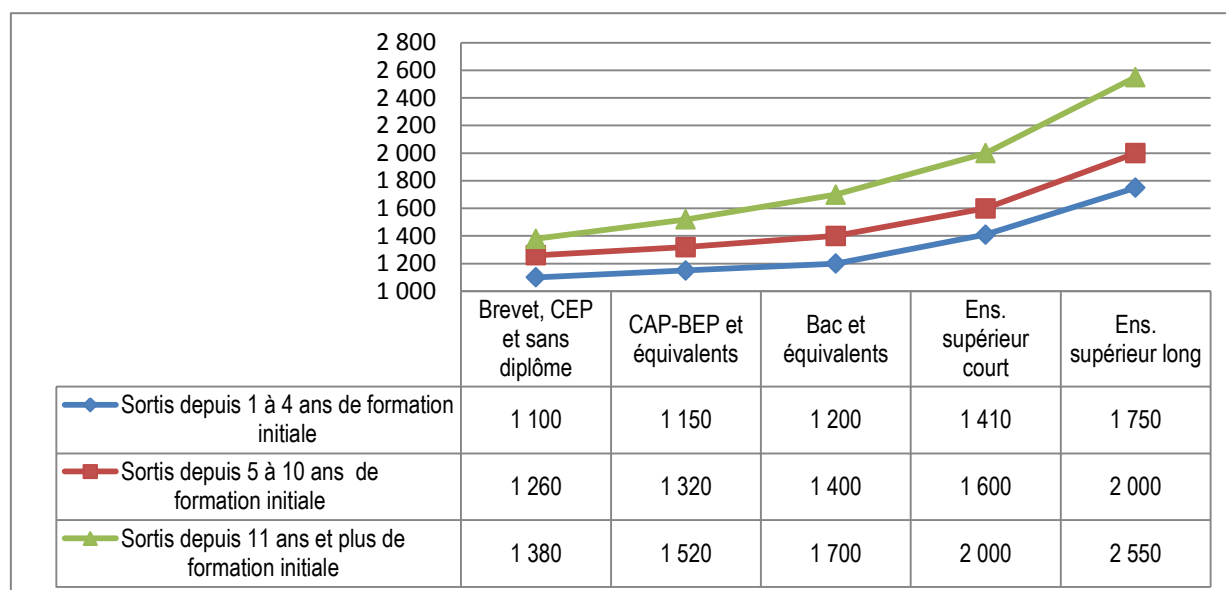
Source : Élaboration personnelle à partir de Repères et références statistiques (MEN, 2013b).

2) Le mode de production scolaire-culturel et l'emprise des diplômes

Le système éducatif français se distingue du système chilien également sur le plan du lien ou du décalage entre les titres scolaires et le marché de l'emploi. Si au Chili, nous avons précisé que le poids des facteurs hérités demeure majeur par rapport à l'impact de l'école, en France, il est possible de déduire que cette relation s'inverse et que l'école devient déterminante ; bien évidemment, ceci entendu plus du point de vue des représentations sociales, de la valeur symbolique des diplômes dans la société, que du lien objectivement constaté, d'autant plus que comme nous l'avons expliqué, les diplômes en France demeurent fortement associés à l'origine sociale.

A l'instar du Chili, en France les diplômes sont liés aux revenus du travail. Comme le montre la figure N°22, les revenus augmentent à mesure que le niveau d'étude s'élève ; cependant, entre les niveaux inférieurs de formation, les écarts sont faibles.

Figure N°22 : Salaire mensuel net médian selon le diplôme obtenu, France (année 2012).



Lecture : les lignes indiquent le salaire médian associé à chaque niveau de formation pour les personnes sorties de la formation initiale depuis 1-4 ans ; 5-10 ans et 11 ans et plus. Par exemple, les titulaires du diplôme CAP ou BEP sortis depuis 1-4 ans affichent un salaire mensuel net médian de 1200 euros alors que pour les diplômés de l'enseignement supérieur long, cette valeur s'élève à 1770 euros.

Le salaire net est calculé après déduction des cotisations et des charges fiscales. Sont considérés tous les travailleurs, que ce soit à temps plein ou partiel, salariés ou indépendants. Champ : France métropolitaine.

Source : Elaboration personnelle à partir d'INSEE, Enquête emploi 2012 (INSEE, 2014).

Si nous comparons le salaire médian des personnes sorties depuis 5 à 10 ans titulaires d'un diplôme du collège (brevet) ou même sans diplôme, avec celui des personnes ayant obtenu le baccalauréat, nous notons que l'écart se situe autour de 160 euros, soit de 12,8% supérieur chez les bacheliers. En revanche, l'avantage salarial relatif des diplômes de l'enseignement supérieur s'avère assez important, notamment pour les études longues, comme le montre la pente plus prononcée de la courbe à la droite de la figure⁹⁰. Enfin, les chiffres révèlent un creusement des écarts des salaires au fil des années : en début de carrière, les différences entre les niveaux de formation s'avèrent faibles, néanmoins, lorsque les salaires de ceux qui sont sortis de la formation initiale depuis 11 ans et plus sont considérés, les écarts deviennent significatifs.

Ces données sont cohérentes avec les analyses de l'OCDE (2012a) montrant que dans la plupart des pays industrialisés, le diplôme de la fin de l'enseignement secondaire ne

⁹⁰ Bien que les données retenues pour les deux pays ne soient pas comparables, la tendance qu'elles manifestent est cohérente avec la grande différence entre la France et le Chili en termes de degré d'inégalité des salaires. Au Chili le salaire médian des titulaires des diplômes de l'enseignement supérieur (court et long confondus) est environ 144% plus élevé que celui des diplômés du secondaire ; en France, le revenu médian des diplômés du supérieur (court et long confondus) n'est que 30% plus élevé que celui ayant le niveau de baccalauréat.

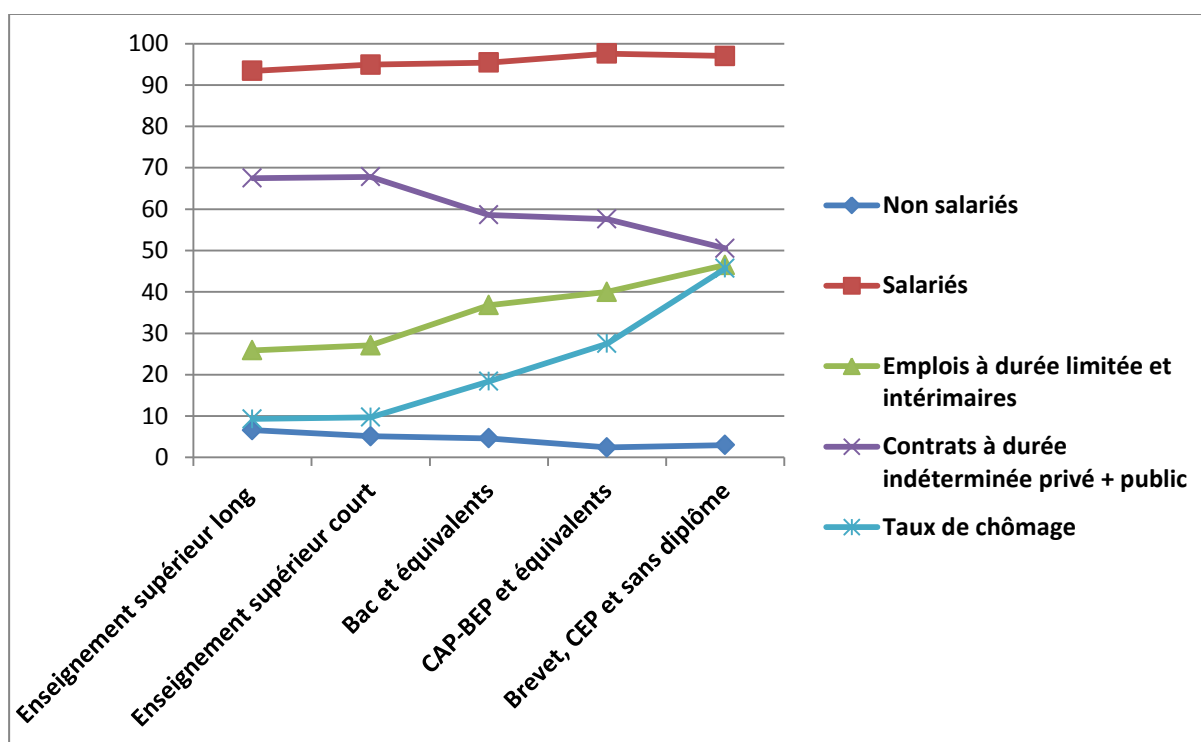
représente pas un avantage salarial important et que c'est seulement au niveau tertiaire que les diplômes demeurent distinctifs. La France se situe dans la moyenne de l'OCDE en termes d'avantage salarial des diplômes de l'enseignement supérieur parmi la population active totale et dans les tranches d'âge les plus jeunes. Par exemple, pour les travailleurs âgés de 25-64 ans, le niveau tertiaire type B (court) représente la possibilité de gagner 23% de plus que les diplômés du deuxième cycle secondaire et les diplômés du niveau tertiaire type A (long) gagnent en moyenne 65% de plus, la moyenne des pays de l'OCDE se situant à 24% et 65% respectivement. La France se démarque des pays de l'OCDE en termes d'avantage relatif des diplômes du tertiaire long pour la population plus âgée, puisque dans la tranche d'âge de 55-64 ans, alors que dans la moyenne de l'OCDE, ce diplôme suppose un salaire 86% supérieur à celui des diplômés du secondaire, en France ce pourcentage s'élève à 121%. Ce trait particulier peut s'expliquer par la faible présence de ce type de diplômes dans la population plus âgée et/ou par l'existence d'une augmentation importante des écarts au fil des années de carrière professionnelle (OCDE, 2012a).

L'autre indicateur utilisé souvent pour mesurer l'influence des titres scolaires sur les inégalités en aval relève de l'accès à l'emploi mesuré par le biais du taux différentiel d'emploi et de chômage selon le niveau de formation. Quels diplômes favorisent l'insertion au marché du travail et protègent du chômage en France ? Sur la période 2007-2010, les diplômés de l'enseignement supérieur affichent le taux d'emploi le plus élevé parmi la population active âgée de 25 à 64 ans, arrivant à 84%, tandis que pour les diplômés du second cycle secondaire ce taux se situe à 75% et pour le niveau de formation inférieur du second cycle secondaire, il ne dépasse pas 57%. Ces pourcentages, ainsi que les écarts entre les niveaux de formation, sont identiques à ceux de la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2012a) à la différence du Chili qui présente des écarts moins prononcés entre les niveaux d'étude.

En ce qui concerne le chômage, sur la même période et le même groupe d'âge, la France présente le même type d'écarts entre les niveaux de formations, les chiffres étant toutefois légèrement supérieurs à ceux de l'OCDE : parmi les Français diplômés du niveau tertiaire, le taux de chômage est de 4,7% ; parmi les diplômés du second cycle secondaire, il est de 6,4% et pour les personnes ayant un niveau inférieur de formation, il dépasse 11%. Dans l'OCDE, ces taux sont de 4% ; 6% et 10,5% respectivement (OCDE, 2012a). Justement, en utilisant les indicateurs de salaires, de taux d'emploi et de chômage, Dubet *et. al.* (2010 ; 2011) analysent le degré d'emprise des diplômes du système éducatif français par rapport à d'autres pays industrialisés, montrant une tendance similaire : la France occupe une position intermédiaire, au moins d'après les données objectives (ce qui ne veut pas dire que sur le plan subjectif, l'emprise de l'école ne soit pas plus forte qu'ailleurs).

En outre, le niveau de formation en France a un impact non seulement en termes d'avantages salariaux mais aussi en termes d'accès à de meilleures conditions de travail, appréhendées à partir du risque de chômage ainsi que du statut de l'emploi et du type de contrat. Comme l'illustre la figure N°23, parmi les diplômés de l'enseignement supérieur long, la proportion qui a un contrat à durée indéterminée, que ce soit au secteur privé ou public, s'élève à 67,5% alors que pour les jeunes ayant un niveau de brevet ou sans diplôme, ce pourcentage se situe autour de 50,5%.

Figure N°23 : Statuts d'emploi et type de contrat selon le diplôme et la durée depuis la sortie de la formation initiale allant de un à 4 ans, en France, 2012



Lecture : les lignes indiquent la proportion de travailleurs correspondant au statut de l'emploi (non salariés et salariés), type de contrat (à durée limitée ou indéterminée) et taux de chômage, selon le niveau de formation (en abscisse). Le taux de chômage correspond à l'année 2011.

Source : Elaboration personnel à partir d'INSEE, Enquête emploi 2012 (INSEE, 2014).

De toutes les possibles conclusions à partir de ces données, deux sont particulièrement représentatives de la situation actuelle du rapport formation-emploi en France. Premièrement, le statut de l'emploi ne constitue pas un facteur sur lequel pèsent les différences de niveau de formation puisque la proportion des « salariés » et de « non salariés » ne varie pas de manière prononcée en fonction des diplômes ; les écarts s'avérant davantage à l'intérieur des salariés, selon le type de contrat. Deuxièmement, la différence est encore plus remarquable concernant le risque de chômage, constituant l'aspect le plus affecté par le niveau de formation : alors que

le taux de chômage est de 9,3% chez les diplômés de l'enseignement tertiaire long, il s'élève à 45,7% chez les jeunes ayant le niveau du brevet ou étant sans diplôme. De cette manière, tout semble indiquer que l'effet du niveau de formation le plus visible relève de l'intégration ou de l'exclusion du marché de l'emploi ; une différence à l'égard de la situation du Chili, où les écarts de revenus et le type de travail (formel ou informel) constituent les principales sources de différences auxquelles s'exposent les individus ayant des niveaux de formation inégalement valorisés sur le marché de l'emploi. Enfin, si le taux de chômage augmente de manière beaucoup plus nette vers les formations inférieures au baccalauréat, ce dernier niveau ne protège pas pour autant de ce risque car 18,4% de ceux qui sont sortis depuis 1 à 4 ans de la formation initiale avec le niveau baccalauréat sont au chômage en 2011.

La conjoncture économique explique probablement une grande partie des différences de l'emploi selon le niveau de formation ; cependant le chômage de masse n'est pas un phénomène récent. Dans la période d'après-guerre, un processus de croissance économique avait coïncidé avec la massification scolaire créant le sentiment que l'école agissait comme un ascenseur social ; pourtant, à la différence du Chili, ce processus s'est produit il y a plus longtemps et, par conséquent, le lien installé entre les titres scolaires et les chances de mobilité sociale ne fut pas qu'un sentiment, il se déploya effectivement : les acteurs ont eu assez de temps pour constater l'efficacité de certains diplômes en termes d'accès aux positions sociales supérieures. Il semble donc logique que ce lien, accompagné en outre par toute la rhétorique méritocratique de la tradition scolaire française, ait pu s'inscrire durablement dans les discours politiques et dans les représentations des acteurs.

Or, à partir des années 1980, la situation économique a changé. La croissance a stagné et le chômage de masse et de longue durée s'est installé devenant une condition structurelle du marché de l'emploi (Duru-Bellat, 2002 ; 2006 ; Merle, 2012). « L'ascenseur social est en panne », entendons-nous assez souvent dans les médias et dans les conversations quotidiennes, aujourd'hui peut-être de manière encore plus marquée dans la mesure où la crise de 2008 semble se pérenniser. Par conséquent, si au Chili les deux dernières décennies marquent une tendance ascendante en termes de croissance et de massification scolaire, en France il s'agit d'une tendance descendante où les diplômés ne remplissent plus une fonction positive de mobilité sociale sinon une fonction négative de protection contre le chômage et les emplois précaires. Le Chili n'a pas connu, comme la France, une période longue de croissance accompagnée d'une mobilité sociale ascendante dans un cadre d'avantages sociaux et d'un État-providence solide capable d'assurer que tous profitent de cette prospérité économique. Cette différence n'est pas négligeable car en France, le fait d'avoir connu les « Trente

glorieuses » crée sans doute un sentiment de déclin du monde économique et du rôle de l'école (Dubet, 2002) qui n'a pas d'équivalent au Chili.

Selon certains auteurs, ces conditions sociales ont conduit en France à une inflation et une dévaluation des diplômes qui produisent une sorte de déclassement des individus dans la mesure où ils n'accèdent plus aux postes ou aux catégories sociales auxquels autrefois, ils seraient parvenus avec un niveau d'étude équivalent (Duru-Bellat, 2006 ; Eckert, 2011 ; Peugny, 2009). Afin d'accéder aux positions sociales supérieures, les individus ont ainsi recours à la concurrence scolaire pour tenter d'occuper les premières places de la file d'attente de l'emploi. Aujourd'hui, le baccalauréat, s'étant généralisé, il constitue un réquisit nécessaire mais non suffisant pour accéder et s'insérer convenablement sur le marché de l'emploi (Millet et Moreau, 2011) et cette perte de valeur touchant déjà les bacheliers des années 1980, concerne actuellement aussi les titulaires des diplômes universitaires (Eckert, 2011 ; Merle, 2012).

Outre la dégradation de la situation économique, les caractéristiques du système éducatif jouent un rôle sur la valeur des diplômes et leur lisibilité sur le marché de l'emploi. Le panorama des différences d'accès et des conditions de travail dérivées du niveau d'étude doit donc être relativisé en raison de la diversification de l'enseignement supérieur qui, d'après certains auteurs, se présente moins comme une hiérarchie dont les marches sont aisément identifiables, que comme une « mosaïque » composée d'une vaste gamme de diplômes et de formations dans laquelle, bien que le sommet représenté par les formations d'élite et le sol constitué par les niveaux inférieurs au baccalauréat restent visibles, l'espace intermédiaire se caractérise par des trajectoires peu prévisibles en fonction du niveau de formation (Millet et Moreau, 2011).

Un bon exemple de cette situation est celui des licences universitaires, voire les masters, auparavant des niveaux très distinctifs en termes de l'accès aux positions privilégiées, aujourd'hui entraînant des parcours professionnels hautement différenciés suivant le domaine d'études ou le type d'institution. Les données de l'enquête Génération 2007 du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) sont assez parlantes à cet égard. Par exemple, en comparant la situation professionnelle trois ans après la fin d'études des deux niveaux de formation équivalentes tels que la licence professionnelle et la licence universitaire, on constate que cette dernière présente un désavantage important, d'autant plus que la comparaison porte sur le secteur industriel dans le premier cas et les sciences humaines et sociales (LSHS) dans le deuxième cas. Alors que la licence « pro » industrielle affiche un taux d'emploi de 92%, un taux de chômage de 5%, ces chiffres s'élèvent à 77% et 13% respectivement pour les titulaires d'une licence en lettres et sciences

humaines et sociales. Parmi les premiers, 83% des travailleurs ont un contrat à durée indéterminée (CDI) et leur salaire médian atteint 1690 tandis que chez les titulaires de la licence LSHS seulement 67% obtiennent un CDI et leur salaire net médian ne dépasse pas 1500 euros (Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche [MESR], 2011).

En effet, en regroupant certaines caractéristiques de l'emploi, il est possible de noter que le profil d'insertion et du type d'emploi ne diffère pas de manière prononcée entre certaines formations correspondant à des niveaux de diplôme différents ou peut s'avérer très inégale à niveaux de formation équivalents. Comme l'illustre le tableau N°7, le secteur industriel affiche à tous ses niveaux de meilleures conditions d'insertion et de travail que le secteur tertiaire. Par ailleurs, les licences sont associées à des caractéristiques de l'emploi moins satisfaisantes comparées aux niveaux inférieurs, notamment au niveau bac+2 santé-social.

Tableau N°7 : Situation professionnelle en 2010 des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2007 pour les niveaux bac+2 et bac +3. France.

Niveau/domaine de formation	Ensemble	Actifs	Les personnes en emploi		
	Taux d'emploi	Taux de chômage	Part des EDI	Part des cadres	Salaire net médian mensuel
BTS industriel	88%	7%	67%	6%	1500
BTS tertiaire	83%	14%	67%	9%	1380
Bac + 2 santé-social	98%	1%	72%	0%	1630
Licence pro industrielle	92%	5%	83%	16%	1690
Licence pro tertiaire	86%	10%	73%	21%	1530
Licence universitaire sciences	75%	13%	67%	16%	1500
Licence universitaire LSHS	77%	13%	69%	20%	1500

Lecture : les jeunes sortis de l'enseignement supérieur avec un diplôme de niveau BTS industriel présentent en 2010 un taux d'emploi de 88%, un taux de chômage de 7% et parmi ceux qui sont en emploi, 67% ont un emploi à durée indéterminée (EDI), 6% sont cadres et le salaire net médian mensuel correspondant à ce niveau est de 1500 euros.

Notes : LSHS indique : licence en sciences humaines et sociales.

Source : Enquête Génération 2007, Cereq (2012 ; MESR, 2011).

De ce point de vue, tous les diplômes n'ont pas connu le même processus de dévaluation, probablement en raison de la nature de l'enseignement supérieur français qui, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, à l'intérieur des formations longues, crée une distinction entre deux réseaux d'institutions et entre domaines d'études à valeur scolaire et sociale différente (Eckert, 2011 ; Millet et Moreau, 2011). Les formations moins prisées sont plus exposées aux fluctuations du marché du travail tandis que certains secteurs d'activité et surtout les formations des élites demeurent protégés de la précarité du marché de l'emploi.

Les formations des Grandes écoles, par exemple, restent élitistes et il est probable que précisément parce qu'elles demeurent sélectives sur le plan scolaire et sociale, leurs diplômes soient plus lisibles que les autres lors de l'embauche.

Les données apportées par l'enquête « Insertion des jeunes diplômés » menée par l'École Nationale de Statistique et d'Analyse de l'Information (Ensaï, 2012) auprès des sortants des institutions de la Conférence des Grandes écoles, mettent en évidence combien ces formations sélectives demeurent préservées des conséquences de la crise économique : parmi les diplômés de master en 2011 ayant un emploi, 82,5% ont trouvé leur premier travail en moins de deux mois et plus de 40% ont signé leur contrat avant la sortie de l'école. Les résultats de l'enquête Cereq, citée précédemment, permettent de mettre en relief les contrastes entre ce type de formations et les diplômes du niveau équivalent fournis par les universités. Ainsi, chez les diplômés du master professionnel en sciences en 2007, trois ans après la sortie, le taux de chômage s'élève à 11% alors que chez les diplômés des écoles d'ingénieur, il se situe à 5%. Ces derniers sont également plus nombreux à avoir un CDI (93% contre 66%) ; à devenir cadres (85% contre 57%) et affichent un salaire net mensuel considérablement supérieur (2270 euros contre 1950 euros).

De la même manière qu'au Chili, la diversification de l'enseignement supérieur et les inégalités afférentes engendrent des rapports complexes entre les diplômes et l'emploi. Cependant, deux divergences entre ces deux systèmes éducatifs donnent lieu à des situations qualitativement différentes. Tout d'abord, au Chili la rentabilité globale de l'enseignement supérieur demeure assez marquée constituant une catégorie qui se détache par rapport aux autres niveaux, dont les conditions de travail et de vie ne diffèrent pas de manière significative surtout lorsque l'indicateur retenu est le salaire. Le lien diplôme-emploi opère par « le haut » et la meilleure représentation serait un tremplin où les premiers niveaux sont presque à la même hauteur néanmoins à la fin se produit une montée brusque. En France, ce rapport pourrait être représenté davantage par une échelle où les marches sont petites du début à la fin. S'agissant d'une diversité de formations (une mosaïque), la distance qui sépare la première et la dernière marche, bien que loin d'atteindre les niveaux d'inégalité existant au Chili, n'est pas négligeable. Au milieu, les marches se brouillent d'autant plus que les facteurs considérés concernent l'accès et les conditions de l'emploi et non seulement les salaires. Du fait qu'en France, l'insertion/exclusion du marché de l'emploi constitue aujourd'hui un aspect critique, lorsque cet indicateur est retenu, la figure ressemble à une échelle qui se termine par un gouffre où se retrouvent tous les exclus, c'est-à-dire, ceux qui sortent sans diplôme ou avec des diplômes inférieurs au baccalauréat dont le taux de chômage peut arriver à presque 50%. En ce sens, le rapport diplôme-emploi opère davantage par « le bas ».

Deuxièmement, la diversification des formations du système français se produit dans un contexte où l'encadrement de la part de l'État demeure important, tandis qu'au Chili, l'enseignement supérieur est dérégulé et fortement perméable aux effets des logiques de libre marché. En France, dans la mesure où l'éducation n'est pas une activité commerciale pour les institutions, l'offre de formations ne répond pas uniquement à la demande des étudiants ou à des critères économiques, étant de ce point de vue moins déconnectée des besoins du marché de l'emploi. L'enseignement supérieur français maintient à cet égard le même modèle à la base de l'enseignement scolaire à savoir un secteur privé faible (18% de l'effectif) et hautement encadré par une série de conditions et de contraintes régulant l'obtention de la reconnaissance de l'État. Parmi ces conditions figure, par exemple, la qualité de l'insertion professionnelle des étudiants qui d'ailleurs est également exigée aux établissements publics. Ces derniers sont obligés à rendre publique l'information concernant les débouchés des formations, à mettre en place des dispositifs d'orientation et à inclure des partenaires et des représentants des collectivités locales ainsi que du monde de l'entreprise dans leurs organes de gouvernement ; autant d'injonctions de la part de l'État vers les établissements pour qu'ils garantissent un lien relativement étroit entre la formation et l'emploi (Eurydice, 2010).

Ces disparités entre les deux modes de production des inégalités sociales à partir des inégalités scolaires sont sans doute subtiles par rapport au principal point de divergence, à savoir la structure de dominance ou l'effet direct de l'origine sociale sur le destin social des individus. En France, même si l'école est très inégalitaire, même si l'origine sociale détermine fortement la réussite scolaire et sociale, lorsqu'elle se compare au Chili en vertu de l'opposition entre une structure de dominance et une structure méritocratique (Boudon, 1973), elle est indéniablement plus éloignée de la structure de dominance que le Chili. Pour le dire de manière plus simple, en France, l'origine sociale détermine en grande mesure la position sociale des individus ; néanmoins, l'école y joue un rôle médiateur beaucoup plus important parce que l'effet direct et net de l'origine sociale y est plus faible par rapport à l'effet du niveau d'étude atteint.

Sans disposer de nombreuses données comparatives, cette affirmation est toutefois aisément déductible à partir de la littérature portant sur la mobilité intergénérationnelle. En général, ces études situent la France dans une position intermédiaire parmi les pays industrialisés en termes des chances d'accéder à une classe sociale ou à un niveau de revenu supérieur à celui du père ; la France serait plus rigide que les pays scandinaves pourtant beaucoup plus « mobile » que les États-Unis et le Royaume-Uni (Breen, 2004 ; Lefranc et Trannoy, 2005). Alors, comparée au Chili dont la mobilité intergénérationnelle est beaucoup plus faible que celle de tous les pays industrialisés y compris les États-Unis, il est clair que la

France est considérablement moins rigide. Un indicateur usuellement employé pour estimer l'ampleur de la mobilité sociale à partir de la force de la relation entre le niveau de revenu du père et du fils, est l'indice d'élasticité. D'après différentes sources utilisant la même méthodologie, le Chili obtient une valeur entre 0,53-0,74 (sur une échelle de zéro à un) alors que la France se situe autour de 0,36-0,43 (Azevedo et Bouillon, 2010 ; Nuñez et Miranda, 2010).

Par exemple, un travail comparant la mobilité sociale en Europe entre 1970 et 1990 (Breen, 2004) situe la France parmi les pays les plus rigides ; cependant, l'auteur met en évidence un affaiblissement de la relation entre l'origine sociale et la position sociale sur la période et donc une augmentation de la fluidité sociale. Par ailleurs, à partir d'une analyse des flux (*ODE triangle- paths analysis*) de l'origine sociale, passant par le niveau d'études pour terminer par le destin social, la France est placée parmi les pays où le poids du niveau d'études par rapport à l'effet direct de l'origine sociale est des plus significatifs ; connaissant même une augmentation au fil des années : en 1970 en France, Royaume-Uni et Pays-Bas, seulement 20% de l'association entre l'origine et le destin était médiatisée par le niveau d'études ; en 1990, cette fraction s'élève à un tiers en France, dépassant désormais le Royaume-Uni et les Pays-Bas (25%).

Qu'est-ce que ces types de constats peuvent apporter à la compréhension du mode de production des inégalités du système français ? Ils permettent, en effet, de confirmer encore une fois le poids de l'action légitimatrice des inégalités de l'école française : elle joue un rôle médiateur essentiel entre l'origine et le destin social sans se contenter de simplement refléter les inégalités sociales. Pour bien comprendre ce rôle médiateur, il faut considérer qu'il ne suppose pas un remplacement des facteurs hérités par une action pure de la réussite scolaire puisque l'effet direct de l'origine sociale sur la position sociale demeure important. Il passe toutefois, en grande mesure, par l'obtention d'une position scolaire. Par conséquent, même si l'école française est loin d'être méritocratique, du fait d'exercer une action médiatrice, elle réduit l'influence d'autres facteurs au travers desquels le milieu social est susceptible de déterminer le destin des individus, tels que la transmission directe du patrimoine financier ou la mobilisation de capital social, facteurs qui prévalent dans le mode de production chilien.

L'action de l'école, de ce point de vue, favorise l'existence d'une croyance en sa nature méritocratique puisque même si l'effet de l'origine sociale est important, le rôle non négligeable des titres scolaires démontre que leur absence peut être pénalisante et leur possession peut être bénéfique dans de nombreux cas. Pour le dire de manière très simple, le « piston » existe en France comme ailleurs, cependant il est rarement suffisant parce qu'il fonctionne à condition d'avoir un diplôme. La place accordée aux concours de recrutement en

en est une illustration pertinente. L'existence d'une administration publique forte, par rapport au Chili, qui depuis les années 1960 a créé un lien étroit entre les niveaux de formation et les catégories socioprofessionnelles (Merle, 2012 ; Millet et Moreau, 2011), et dont le concours public constitue le moyen de recrutement privilégié, agit en renforçant la croyance méritocratique dans la mesure où un nombre considérable de postes sont attribués en fonction de la valeur scolaire de l'individu. Quelque part, le concours remplit, dans l'administration française, la fonction exercée par le « pituto » (piston) au Chili.

Dans le secteur privé, la mobilisation du réseau social est probablement l'un des principaux facteurs expliquant l'effet direct de l'origine sur le destin social. Or, dans bien des cas, leur action est aussi médiatisée par des marqueurs scolaires, comme par exemple, le stage. Cet aspect apparaît clairement dans l'enquête d'insertion des jeunes diplômés des Grandes écoles (Ensai, 2012) lorsque le stage figure à la première place parmi les moyens aux travers desquels les enquêtés ont accédé à l'emploi alors que les relations personnelles sont plus loin dans le classement. Bien qu'il soit très probable que le réseau social ait joué un rôle au moment de trouver le stage, d'autant plus que les diplômés de ces écoles sont ceux qui ont le plus de chances de disposer d'un réseau social « bien placé », symboliquement le stage est la raison qui l'emporte.

*

* *

Le mode de production scolaire-culturel du système français contraste avec le mode socio-économique tant de par ses conditions institutionnelles que par ses caractéristiques fonctionnelles. Le tableau N°8 présente une synthèse des différences les plus saillantes entre ces deux modes de production des inégalités.

Tableau N°8 : Synthèse des différences entre les modes de production socio-économique et scolaire-culturel des inégalités.

		CHILI Mode socio-économique	FRANCE Mode scolaire-culturel
Caractéristiques institutionnelles	Rôle de l'État et libre choix d'école	État subsidiaire : modèle ultralibéral Privatisation massive Libre choix dérégulé	État central : modèle républicain Secteur public prééminent Libre choix encadré
	Type de financement	Financement de la demande Influence du capital financier : frais de scolarité Relégation des écoles municipales	Financement de l'offre Influence médiatisé du capital financier : résidence et carte scolaire Relégation des écoles d'éducation prioritaire
	Démarchandisation du personnel enseignant	Forte marchandisation Statut de fonctionnaire privé Carrière fondée sur les incitations à la performance Modèle néolibéral de formation	Forte démarchandisation Statut de fonctionnaire public Carrière fondée sur critères statutaires Modèle centralisé de formation
	Différentiation des programmes	Faible différenciation des programmes dans tous les niveaux Faible mobilisation de capital culturel et scolaire	Différenciation d'options et classes Hiérarchie des filières au lycée Forte mobilisation de capital culturel et scolaire
Caractéristiques fonctionnelles	Rapport inégalités sociales-inégalités scolaires	Séparation précoce en réseaux différenciés sur le plan socio-économique Inégalités des résultats en fonction du type d'établissement Influence directe du milieu social sur les résultats et sur l'accès à l'enseignement supérieur	Sélection verticale par accumulation progressive de valeur scolaire Inégalités par secteur de scolarisation Inégalités par type de filière Inégalités d'accès à l'enseignement supérieur par milieu social et filière
	Rapport inégalités scolaires-inégalités sociales	Effet des diplômes par « le haut » : fort avantage salarial des études supérieures Faible lisibilité de certains diplômes : effet du modèle ultralibéral de l'enseignement supérieur Faible impact des diplômes sur la position sociale: structure de dominance et influence du capital social	Effet des diplômes par « le bas » : protection du chômage Faible lisibilité de certains diplômes : effet du modèle élitiste de l'enseignement supérieur Fort effet médiateur des diplômes sur la position sociale : fiction méritocratique
Caractéristiques transversales		Modèle de marché où les inégalités sont « nécessaires » Influence directe du capital économique	Modèle républicain où les inégalités résultent des micro-dysfonctionnements Influence médiatisée du capital économique

Au final, tous les mécanismes et les processus décrits ci-dessus montrent clairement les grandes disparités entre ces deux modèles éducatifs qui pourtant parviennent à un degré similaire d'inégalité (mesurée comme l'influence du milieu social sur les résultats scolaires). Il faut remarquer que les conditions institutionnelles et fonctionnelles, analysées séparément, conduiraient à une conclusion distincte. Il serait possible de se borner à contraster les caractéristiques institutionnelles et souligner que ces modèles ou ces régimes de régulation correspondent à deux manières différentes d'organisation de l'éducation formelle. De la même façon, comparant uniquement l'ampleur des inégalités, la déduction logique indiquerait que peu importe la nature des conditions institutionnelles, puisque l'inégalité semble être une condition structurelle intrinsèque et consubstantielle de tout système éducatif. Cependant, lorsque ces caractéristiques institutionnelles et les inégalités s'associent constituant un *mode de production des inégalités*, le raisonnement est tout autre. D'une part, deux modèles éducatifs peuvent parvenir à un niveau semblable d'inégalité tout en le faisant différemment ; d'autre part, même si le résultat peut être comparable en quantité (ampleur des inégalités), la *nature* des inégalités produites peut aussi être distincte, les inégalités résultantes sont alors *qualitativement* différentes.

Le travail remarquable de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) intitulé « Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne » peut servir d'analogie à la question que nous abordons ici. Ces auteurs partent du constat d'un universalisme du rapport salarial, du moins dans les pays industrialisés ; pourtant, ils démontrent que cette condition présente des spécificités nationales, « des médiations sociétales ». Par ailleurs, les auteurs affirment que la comparaison terme à terme de chaque dimension étudiée (formation professionnelle, coopération, organisation des entreprises, conflits et représentation des travailleurs) laisse déduire une absence d'association entre elles, alors que le principal apport de cette comparaison internationale réside précisément dans les liens entre ces aspects. D'après les auteurs, « La spécificité nationale de chaque dimension va alors apparaître comme produite à partir des relations qu'elle entretient – dans un pays donné – avec les autres dimensions. L'étude de ces relations conduit à déplacer le niveau de l'analyse comparative puisque nous passons de la juxtaposition d'effets nationaux au repérage et à l'explicitation de cohérences sociétales » (p. 236).

D'une manière similaire, nous proposons que la *nature* des inégalités produites par un système éducatif soit inséparable de ses caractéristiques institutionnelles et que chaque facteur ne puisse pas être analysé isolément, sinon, nous négligerions l'aspect central de divergence entre les pays à savoir le rapport entre ces caractéristiques, le *mode de production des inégalités*.

Tout au long de ce travail, nous montreront que ces modes de production des inégalités sont à l'origine des différences dans les expériences des acteurs du système scolaire. Cependant, ils n'agissent pas « en abstrait », ils sont en lien avec une *culture* qui exerce un rôle médiateur entre la production des inégalités et les expériences des acteurs. Cette culture, une construction socio-historique qui ajoute des points de divergence supplémentaires entre les systèmes éducatifs chilien et français, fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

Les cultures scolaires : Entre le mode de production et l'expérience de l'inégalité

*Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,
les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde*

(Pédagogie de l'opprimé, Paulo Freire)

Dans les chapitres précédents furent développées les caractéristiques des systèmes éducatifs chilien et français configurant le mode de production des inégalités de chaque pays. Ces caractéristiques furent décrites à partir de l'institutionnalisation et de la massification, de la structure et de l'organisation des écoles au niveau national sans rendre compte de la manière dont ces institutions sont construites et reproduites par les acteurs. Le système éducatif n'est toutefois pas une simple machine à produire des inégalités ou à délivrer des titres scolaires. D'après Dubet (1991), l'école renvoie à un « modèle culturel, à un ensemble d'objectifs et de valeurs, d'idéaux visés par l'activité éducative » (p. 18)⁹¹ et de ce point de vue, elle remplit une fonction de production de sujets et d'acteurs en référence à un projet qui favorise certains savoirs, valeurs, attitudes, aptitudes sur d'autres. L'école est en outre une organisation comportant des modalités de fonctionnement, des statuts, des rôles et des manières d'organiser le travail. Selon cette fonction d'intégration, l'école est « une organisation sociale possédant un modèle d'autorité, une division du travail, une définition des obligations professionnelles » (p. 22). Ces deux fonctions ne sont pas une simple traduction des lois, des textes officiels ou du *curriculum* explicite, se manifestant davantage en une *culture scolaire*. Cette culture joue un rôle essentiel, soit en atténuant, soit en exacerbant, soit en façonnant la manière dont les acteurs éprouvent les inégalités du système scolaire.

La culture scolaire comme *ethos* national

Dans le champ de l'éducation la culture fait l'objet de conceptualisations diverses et les usages les plus fréquents de ce terme peuvent se regrouper en deux grandes lignes de recherche. En premier lieu, la culture scolaire a été entendue comme un type particulier de contenus à transmettre et de modes de transmission propres à l'éducation formelle se distinguant ainsi de l'éducation familiale et de la culture des groupes spécifiques. Dans cette

⁹¹ Cette idée de « modèle culturel » fut développée d'abord par A. Touraine (1973) pour désigner une des dimensions du système social. F. Dubet la reformule et l'applique au domaine de l'institution scolaire.

perspective, la culture est un arbitraire (Bourdieu et Passeron, 1970), une sélection des contenus, des valeurs, d'un *habitus* ou bien des codes linguistiques et des systèmes de classification favorables aux classes dominantes (Bernstein, 1975 ; 2007).

La sociologie anglo-saxonne de l'éducation, à partir de cette idée de « culture légitime », a apporté une abondante littérature sur la notion de *curriculum*, c'est-à-dire, les savoirs, les méthodes et leur organisation en un parcours que les élèves sont censés suivre tout au long de leur scolarité (Forquin, 1996). Les auteurs conçoivent le *curriculum explicite* comme la cristallisation d'une culture scolaire qui n'est jamais neutre dans la mesure où elle véhicule des valeurs, des idées et des croyances hégémoniques (Apple, 1996 ; Young, 1971). D'autres auteurs, en introduisant la notion de *curriculum caché*, étudient la culture scolaire à partir des processus implicites ; le curriculum caché comprend donc les savoirs, les compétences, les représentations, les rôles et les valeurs qui s'acquièrent dans les interactions quotidiennes à l'école (Forquin, 1996 ; Giroux, 1980). D'après H. Giroux (1992) les approches du curriculum caché ont réussi à installer l'idée selon laquelle la nature de la pédagogie scolaire peut se trouver « non seulement dans les buts déclarés, dans les raisons d'être de l'école et dans les objectifs préparés par les enseignants, mais aussi dans les nombreuses croyances et les valeurs transmises de manière tacite à travers les relations sociales et les routines qui caractérisent l'expérience scolaire » (p.70).

La seconde ligne de recherche de la culture scolaire se situe davantage à l'échelle de l'établissement. Dans cette perspective, les écoles sont conçues comme des organisations ayant une culture ou un *ethos* particulier, c'est-à-dire, un ensemble de valeurs, d'attitudes, de croyances, de normes et de coutumes, de rituels et de cérémonies, découlant de la rencontre entre les conditions matérielles, symboliques et les acteurs qui appartiennent – ou qui ont appartenu – à l'établissement scolaire (Guerrero, 2003). Les écoles en tant qu'organisations présentent un mode de fonctionnement qui découle des pratiques instituées au fil du temps et de la manière dont les acteurs exercent leurs rôles et interagissent au cours de la réalisation de leurs tâches quotidiennes. Cette rencontre d'acteurs, rôles, valeurs, structures produit un climat scolaire manifesté au travers de la qualité des relations et de la satisfaction des membres à l'égard des conditions physiques et sociales de l'organisation⁹². Cette perspective organisationnelle a été développée davantage par la psychologie sociale et par le mouvement

⁹² La littérature sur le climat scolaire est vaste, à titre d'exemple nous pouvons citer certains travaux disponibles en espagnol, anglais ou français : Arón et Milicic (2004) ; Blaya *et al.* (2006) ; Cohen (2006) ; Gamoran, Secada et Marrett (2000) ; Griffith (1995) ; Zullig *et al.* (2010).

de l'efficacité scolaire (*school effectiveness*)⁹³, la sociologie demeurant inclinée vers le niveau collectif ou macrosocial (Gamoran, Secada et Marrett, 2000 ; Guerrero, 2003).

Des travaux comparatifs menés au cours des dernières décennies renouvellent cette idée de culture en incorporant des niveaux d'analyse micro, méso et macro-sociaux pour caractériser l'ethos des *systèmes éducatifs nationaux* (Alexander, 2003 ; Mason, 2010 ; Meuret, 2007 ; Osborn *et al.*, 2003) ou pour mettre en exergue les différences internationales de la *cohésion sociale* des écoles (Dubet *et al.*, 2010 ; Duru-Bellat, Mons et Bydanova, 2008). Osborn *et al.*, par exemple, conçoivent la culture scolaire comme un système de valeurs, de croyances, de pratiques qui sont socialement construites, qui découlent des traditions éducatives nationales et qui déterminent la manière dont les acteurs exercent leurs rôles et vivent leur expérience au sein du système éducatif. Les conceptions de l'éducation et de l'élève, les priorités de l'enseignement, les modes de fonctionnement des établissements, la relation pédagogique, entre autres, constituent un scénario qui, malgré les tendances actuelles à l'harmonisation des systèmes scolaires, préserve un certain caractère national donnant lieu à des expériences scolaires différentes suivant les pays.

Notre travail s'inspire principalement de cette dernière conceptualisation de la culture scolaire parce que, premièrement, elle se situe dans une zone d'interaction entre le modèle culturel et la fonction d'intégration de l'école et de ce point de vue elle n'entend pas la culture uniquement comme un fait social contraignant les acteurs depuis l'extérieur mais aussi comme un processus en construction permanente ; l'institué résultant de l'histoire de l'institution n'est pas unitaire ni stable puisque les acteurs s'approprient, reformulent et reconfigurent ces contenus pendant leurs activités routinières et leurs pratiques quotidiennes (Biland, 2010 ; Lagroye et Offerlé, 2010). Deuxièmement, cette conception est assez large pour permettre l'intégration de certaines idées des théories du curriculum (explicite et caché) et des travaux portant sur le climat organisationnel. Enfin, la conception de la culture scolaire comme une construction sociétale, tout en considérant les différences infranationales, accorde une place centrale au caractère national susceptible d'expliquer les différences des expériences des acteurs entre les pays ; en ce sens, c'est la plus pertinente à l'égard de notre objet d'étude.

Suivant une démarche analytique similaire à celle employée pour décrire les propriétés des modes de production des inégalités, pour examiner la culture scolaire des deux pays nous accentuons leurs traits distinctifs par rapport aux deux modèles : la *culture institutionnelle* et la *culture de la sociabilité*. La *culture institutionnelle* correspond à un modèle où les acteurs

⁹³ Pour un examen de la famille de recherche de l'efficacité scolaire, voir par exemple : Murillo et Román (2011) ; Scheerens et Bosker (1997) ; Unicef (2004).

conçoivent l'École comme une institution où les rôles devraient être clairement établis à l'image de la solidarité organique de Durkheim ou de l'organisation bureaucratique de Weber⁹⁴. À l'École les acteurs interagissent davantage à partir de leur rôle, prédominant une séparation de la personne et de sa fonction. La principale finalité de l'école est la transmission de savoir et la formation des citoyens. La cohésion sociale repose sur le respect des normes et des protocoles de fonctionnement ainsi que sur l'accomplissement des tâches rationnellement réparties. Par ailleurs, l'école est un système ayant de fortes frontières au regard de son environnement constituant une microsociété dont les finalités trouvent une justification interne et les acteurs considèrent que les problèmes de la société devraient rester hors des murs de l'institution.

En revanche, la *culture de la sociabilité* se présente comme un modèle éducatif où l'École est plus et autre chose qu'une institution et une organisation. Les rôles et les fonctions sont vastes et définis par l'enchevêtrement des tâches et la faible séparation entre le poste et la personne. Le rôle est par définition multiple et la division du travail requiert une coopération entre les fonctions. Les acteurs interagissent en tant qu'être humains puisque la mission de l'école est la formation des personnes. Les règles officielles opèrent comme des orientations générales, l'action résultant davantage des arrangements ou des contournements des réglementations et d'une adaptation de la norme à chaque cas particulier (Araujo, 2009 Larraín, 2005). L'école est, en outre, un système ayant des frontières faibles par rapport à son environnement dans la mesure où les problèmes de la société sont omniprésents. La cohésion sociale trouve son point d'ancrage dans le lien social lui-même, les relations humaines fondées sur des liens affectifs prévalant sur les fonctions et les rôles qui garantissent la cohésion dans le modèle institutionnel.

En résumé, sur plusieurs points ces deux cultures scolaires s'opposent en termes de ce que Bernstein (2007) désigne comme la *classification* et le *cadre*. La culture de la sociabilité présente une classification et un cadre plutôt faibles en ce qui concerne la séparation des identités à l'intérieur de l'organisation scolaire, la différenciation entre l'externe et l'interne à l'institution et le contrôle des règles des interactions pédagogiques *en apparence* plus important chez les élèves. La culture institutionnelle, en revanche, se caractérise par une classification et un cadre plus forts en ce sens que les frontières entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution sont rigides, que les séparations internes entre les groupes et les individus sont marquées et que c'est le « transmetteur » qui détient,

⁹⁴ Voir notamment « *La division du travail social* » (Durkheim, 1930/2007) et *Économie et société* (Weber, 1956/1995).

globalement et dans une plus grande mesure, le contrôle sur la communication pédagogique. L'encadré N°2 présente une synthèse de ces notions développées par Bernstein.

Encadré N°2 : Notions de classification et de cadrage de B. Bernstein

B. Bernstein (2007) développe les principes de classification et de cadrage à partir de deux concepts plus élémentaires à savoir le pouvoir et le contrôle. Le pouvoir est entendu comme les relations qui produisent des ruptures, des séparations entre des catégories de groupes, de classe, de sexe, d'agents, etc. Le pouvoir s'inscrit ainsi dans les relations *entre* les catégories. En revanche, le contrôle à l'intérieur des catégories établit les formes légitimes de communication. Le transfert du pouvoir et du contrôle au niveau de l'individu et des interactions est décrit au travers des notions de classification et de cadrage. La classification représente le pouvoir et le cadrage le contrôle.

La *classification* désigne « les relations *entre* catégories, qu'il s'agisse de catégories entre des instances, entre des agents, entre des discours ou entre des pratiques » (p. 29). La classification engendre les délimitations entre des éléments qui sont dans une sorte de chaîne des relations, où l'un n'acquiert un sens qu'en relation avec les autres. Ce qui préserve la séparation entre les catégories c'est le pouvoir. Le degré de séparation entre les catégories donne lieu à la distinction entre classification forte et faible : « Dans le cas de classifications fortes, chaque catégorie possède son identité unique, sa voix unique, ses propres règles spécialisées de relations » (p. 30). La situation contraire caractérise les classifications faibles. Des exemples d'une classification forte sont : une école présentant une distinction nette entre les catégories « dedans » et « dehors » ; une séparation drastique entre le « savoir de l'école » et le « savoir de la rue » ou bien entre les professionnels travaillant dans un établissement, entre les disciplines, entre les professeurs et les élèves ; entre les élèves, etc. D'après Bernstein : « s'il y a une classification très forte entre l'intérieur et l'extérieur, alors on donne au savoir une qualité spéciale d'altérité (...) alors il y a une hiérarchie du savoir entre lesdits sens commun et sens non commun » (p. 35). À l'inverse, une organisation à faible classification possède des frontières davantage perméables et se trouve plus vulnérable envers les influences de l'environnement. À l'intérieur, les catégories sont rassemblées, les séparations se brouillent. Le niveau fort ou faible de la classification ne peut pas être interprété en termes normatifs ; classification faible ne signifie pas des relations plus égalitaires. Comme l'explique l'auteur : « il faut se demander à qui bénéficie la séparation entre les choses et à qui bénéficie le nouveau regroupement et la nouvelle intégration » (p. 37).

Le cadrage est une notion voisine se situant à un niveau plus microsocial, dans les interactions : « le cadrage se réfère aux contrôles de la communication dans les relations pédagogiques locales, interactionnelles : entre parents et enfants, professeur et élèves, travailleur social et client, etc. » (p. 37). Si le principe de classification définit les limites d'un discours, le cadrage donne « la forme de réalisation de ce discours » et régulant de la sorte les relations *à l'intérieur* d'un contexte. Le cadrage désigne la nature du contrôle qui s'exerce et exprime *qui contrôle qui*. Ce contrôle s'exerce, par exemple, sur la sélection de la communication (ce qui doit être dit ou pas), son séquençage, son rythme, etc. Le cadrage peut aussi être fort ou faible. Lorsqu'il est fort, le transmetteur exerce un contrôle explicite sur les règles de la communication. Aussi, les codes et les pratiques attendus dans ce contexte sont clairement définis. En revanche, « là où le cadrage est faible, l'apprenant a plus de contrôle *apparent* (j'insiste sur le terme *apparent*) sur la communication et sa base sociale » (p. 38). De cette manière, à l'instar de la classification, le cadrage fort ou faible n'est pas assimilable à négatif et positif, respectivement ; tout dépend de qui bénéficie de chaque configuration.

La culture scolaire française se rapproche du modèle institutionnel alors que la culture scolaire chilienne ressemble davantage au modèle de la sociabilité. Dans ce chapitre, nous allons développer les traits distinctifs de chacune de ces deux cultures scolaires, principalement à partir des discours de l'acteur censé incarner le mieux le modèle culturel de l'institution, à savoir : le professeur. Le professeur est le professionnel qui passe le plus de

temps avec les élèves et c'est lui qui véhicule la « culture légitime » de l'école. Même si la culture est le résultat d'une pluralité de facteurs qui vont du curriculum explicite jusqu'aux rituels et aux pratiques organisationnelles, le professeur représente le mieux la continuité et la régularité que requiert la culture scolaire pour se perpétuer dans les deux pays étudiés⁹⁵. De plus, dans la mesure où les acteurs font toujours un travail de « bricolage » par rapport à leur métier, aux règlements et au curriculum explicite, privilégier leur point de vue sur l'étude des textes officiels nous a semblé plus cohérent avec notre approche fondée sur l'expérience sociale. Le tableau N°9 résume les caractéristiques des enseignants interviewés dans chaque pays, les détails du déroulement de l'enquête sont exposés dans l'annexe N°1.

⁹⁵ La démarche comparative exige la décision d'un critère de comparaison (Vigour, 2005) et nous estimons que cet exercice doit s'effectuer à chaque niveau et pour chaque décision de la recherche. Dans le cas de la culture scolaire nous avons choisi le professeur parce que cet acteur permet un point de comparaison entre les deux systèmes éducatifs alors que d'autres acteurs ou d'autres éléments de la culture scolaire sont beaucoup plus divergents et divers. Nous considérons toutefois que ces « autres » aspects et acteurs jouent un rôle essentiel dans la compréhension de la culture scolaire et que dans une recherche disposant de plus de ressources humaines et financières cette comparaison plus large pourrait être possible et bénéfique.

Tableau N°9 : Caractéristiques des enseignants interviewés au Chili et en France

	Composition sociale de l'établissement	Type de lycée selon Administration	Nombre et prénoms fictifs des interviewés	Années d'exercice professionnel	Matières enseignées (tous les interviewés d'un établissement confondus)
Chili	Général défavorisé	Public	5 Ximena, Pilar, Claudia, Jaime, Beatriz	3, 5, 1, 7, 12	Langage et société, Technologie/ Arts visuelles, Histoire-géographie, Philosophie et religion catholique
	Professionnel défavorisé	Public	5 Juan, Marcos, Manuel, Nelson, Fernando	15, 20, 11, 18, 22	Langage, Comptabilité et administration, Histoire-géographie
	Général moyen	Particulier Subventionné	5 Alberto, Paula, Cristina, Oscar, Andrea	10, 25, 6, 16, 7	Philosophie, Histoire, Mathématique, Sport, Physique
	Général favorisé	Privé	5 Magdalena, Carmen, Pablo, Soledad, Laura	23, 21, 20, 14, 18	Mathématique, Biologie, Religion catholique, Philosophie, Langage
France	Général défavorisé	Public	5 Florian, Vincent, Juliette, Sophie, Chloé	20, 17, 34, 19, 3	Philosophie, Histoire-géographie, Anglais, Espagnol, Sciences économiques et sociales
	Professionnel défavorisé	Public	5 Nathaly, Pierre, Sandrine, Monique, Philippe	24, 22, 11, 35, 12	Professionnel (spécialité production) ; Français, Histoire-géographie et éducation civique ; Comptabilité; économie-droit
	Général moyen	Public	5 Sylvette, Béatrice, Damien, Daphnée, Charlotte	30, 24, 21, 12, 18	Espagnol, Physique-chimie, Philosophie, histoire de l'art, Français, littérature BTS culture générale
	Général favorisé	Privé Sous-contrat	5 Hugo, Lucie, Marie-Claude, Françoise, Corinne	14, 23, 20, 37, 24	Mathématique, Sciences économiques et sociales, Espagnol, Français, Philosophie

Dans les pages suivantes sont présentés trois aspects principaux qui permettent de décrire la culture scolaire des deux systèmes éducatifs. Premièrement, la conception de l'éducation et de l'élève qui consiste en la *formation des personnes* au Chili et en la formation

des *sujets de raison* en France. Ensuite, le savoir et la pédagogie privilégiés par les écoles : le savoir pratique et l'évaluation différenciée au Chili ; le savoir intellectuel et la pédagogie rationnelle en France. Enfin, le métier de professeur et la nature de la relation pédagogique caractérisés par une identité multiple et une relation fondée sur la sociabilité au Chili alors qu'en France il s'agit d'une identité professionnelle spécialisée et d'une relation fondée sur la séparation des rôles.

La conception de l'éducation et de l'élève

1) La formation des personnes au Chili

La construction historique de l'école au Chili a été caractérisée par un trait prédominant qui a perduré conférant une certaine continuité à son *modèle culturel*. Il s'agit d'une conception large de l'éducation selon laquelle l'école se consacre à la formation des personnes davantage qu'à la transmission de savoir ; entre le binôme éducation et instruction, l'école chilienne semble avoir choisi l'éducation⁹⁶. L'élève est conçu comme une « personne », toutes ses dimensions devant être considérées dans le processus éducatif, ce qui est clairement stipulé par la Loi :

L'éducation est le processus d'apprentissage permanent qui englobe les différentes étapes de la vie des personnes dont la finalité est de parvenir à leur développement spirituel, éthique, moral, affectif, intellectuel, artistique et physique, par le biais de la transmission et l'acquisition de valeurs, de connaissances et d'habiletés (Ley General de Educación, art 2°, 2009).

Cette conception demeure de l'ordre de l'idéal, ses principes sont donc des *orientations* générales de l'action sociale représentant, parmi d'autres facteurs, la logique de la *formation du sujet* (Dubet, 1991). Nous avons examiné cette question à partir des discours des enseignants des lycées chiliens et français. Au Chili, vingt professeurs nous ont parlé de leurs priorités de l'enseignement, de leur conception de l'éducation et de l'élève⁹⁷, nous permettant de constater que la représentation de l'éducation « intégrale » des personnes reste largement dominante.

Dans le lycée favorisé, un établissement catholique, la formation des personnes est la finalité ultime de l'éducation. Par exemple Soledad, enseignante de philosophie, affirme : « ... *ne pas rester enfermé dans sa matière est quelque chose de très enrichissant pour*

⁹⁶ D'ailleurs, dans le langage la distinction entre ces deux mots n'existe pas, le mot éducation étant employé pour faire référence à l'enseignement, à l'instruction et à l'institution.

⁹⁷ Voir tableau N°9 ci-dessus et pour la présentation de la méthodologie de recherche voir l'annexe N°1

chacun parce qu'on peut se diversifier beaucoup plus et prendre un concept de l'éducation et de la formation plus global, non seulement scolaire, mais dans toute son intégralité ». Pour sa collègue Carmen, enseignante en biologie, l'éducation implique une dimension d'instruction et une dimension de formation globale : *« dans le domaine scolaire, qu'ils [les élèves] effectivement acquièrent les comportements, les connaissances minimales, enfin, obligatoires pour tous. Et du point de vue de la formation, le fait de les motiver, qu'ils se développent comme des êtres humains, des bons chrétiens, idéalement catholiques et apostoliques »*. Dans ce cas, l'être humain entraîne une dimension spirituelle que Carmen développe lorsqu'elle aborde certains sujets de sa matière à partir des préceptes de l'Église, par exemple, la reproduction et la sexualité.

La formation des *personnes* est également présente dans les établissements non religieux et appartenant à un milieu social différent. Marcos, professeur d'espagnol d'un lycée professionnel défavorisé, affirme que sa priorité lors de l'enseignement est : *« qu'ils soient des personnes, avant tout »* car il pense que les connaissances de l'École peuvent être acquises sur Internet. Enseignante d'histoire (24 ans) dans un lycée défavorisé général, Claudia adhère à une conception similaire de l'enseignement qu'elle oppose d'ailleurs à une vision de l'éducation en termes d'instruction :

« Ce que j'attends d'eux, c'est qu'ils terminent le lycée et qu'ils réussissent dans la vie ? Je préfère qu'il y ait davantage de bonnes personnes dans la vie que de purs universitaires, et c'est à cette idée que je me raccroche ici. Je ne vais pas transformer les enfants en des experts en histoire, ni les faire argumenter tout ce qu'ils pensent mais j'essaie de les rendre un peu plus respectueux ou plus tolérants. Et ces attitudes sont pour la vie, donc je crois plus en l'apprentissage pour la vie plutôt qu'en l'apprentissage qui me permettra de leur faire obtenir une bonne note ou un bon score » (Claudia, enseignante chilienne, lycée défavorisé général).

Cette conception globale de l'éducation n'est pas seulement dans le discours ; elle est aussi visible dans les activités périscolaires, les célébrations multiples au cours de l'année : la fête de l'élève, la fête du professeur, l'anniversaire de l'établissement, la fête de fin d'année⁹⁸.

Il faut préciser que le trait distinctif de cette conception de l'éducation n'est pas qu'elle soit globale ou qu'elle déclare vouloir aspirer à la formation des êtres humains. En France aussi l'école proclame avoir ces finalités, la particularité chilienne se trouve davantage

⁹⁸ Dans le lycée professionnel, par exemple, nous avons assisté à une remise des prix à la fin du premier semestre où les élèves étaient récompensés publiquement pour leurs notes, leur comportement et leur présence en cours. Dans un autre établissement, nous avons assisté à une fête de fin d'année où quelques groupes de musique du lycée jouaient sur une scène au milieu de la cour de récréation devant tous les membres de l'établissement.

en ce que les acteurs entendent par « la formation des personnes » et la place première qu'elle occupe. Tout d'abord, il s'agit des « personnes » au pluriel, c'est-à-dire, concrètes et diverses et non pas d'un idéal abstrait de l'humanité⁹⁹. Comme le souligne Marcos du lycée professionnel : « *je veux que mon élève soit une personne plutôt qu'un individu* » et pour lui cela implique que l'élève connaisse lui-même ses capacités, « *qu'il se sente capable* ». En ce sens, les professeurs chiliens rejoignent les postulats de Derouet (1992) selon lesquels les élèves sont déjà des personnes qui ont des divers besoins et intérêts ; l'éducation contribue alors à leur développement sans considérer cet état comme un moment précis et futur où les élèves deviendront véritablement des personnes. Ensuite, lorsqu'il s'agit des objectifs à long terme, l'éducation vise une formation du caractère, une capacité à affronter la vie basée non pas sur la dimension intellectuelle mais sur l'expérience, sur la capacité à résoudre des problèmes quotidiens. Dans le lycée défavorisé général, Ximena fait référence au film « *Slumdog millionnaire* » : « *C'est ça l'intelligence réelle, le mec ne gagne pas parce qu'il sait toutes les réponses, mais il prend son expérience de vie et l'applique* ». C'est en ce sens que les enseignants conçoivent l'éducation comme formation des personnes, comme enseigner la capacité à « se débrouiller », à s'adapter aux situations différentes¹⁰⁰. Dans le même lycée, Claudia fait référence à « *l'éducation de la vie, l'éducation affective, l'éducation émotionnelle, la transmission des messages positifs* ».

La culture d'une institution est un processus en construction permanente ; pourtant certains traits peuvent perdurer s'« instituant » à partir d'un processus d'objectivation historiquement construit (Lagroye et Offerlé, 2010). Au Chili, la conception large de l'éducation commence à s'ancrer depuis l'origine de l'école, moment où elle était consacrée à une mission moralisatrice et civilisatrice des enfants privilégiant la formation d'attitudes sur l'acquisition de connaissances. Même si l'enseignement secondaire a pu se préserver de cette mission, dans la mesure où l'école ne s'est jamais émancipée de l'Église catholique, son curriculum a toujours inclus la formation de la morale chrétienne, étique et spirituelle (Campos, 1960 ; Cruz, 2003 ; Ruiz, 2010).

À l'époque, le développement de la personne n'est toutefois pas un modèle éducatif et moins encore une approche pédagogique. C'est au cours du XX^e siècle que ce modèle

⁹⁹ A. Caillé (2008, p. 79) réalise une distinction entre ces notions démontrant que c'est bien de la personne dont parlent les enseignants. La *personne* « agit en relation de don et de contre-don », « celui qui donne et s'adonne à ses proches, aux proches de ses proches et ainsi de suite ». L'*individu* est « celui qui ne donne et ne s'adonne qu'à lui-même ». Enfin, l'*homme* est « celui qui vise le don le plus universel, le plus inconditionné, mais aussi le plus abstrait ».

¹⁰⁰ Il s'agit de ce que Sternberg (2007) désigne comme l'« intelligence pratique », c'est-à-dire, l'ensemble d'habiletés employés pour affronter les problèmes et situations de la vie quotidienne, permettant l'adaptation à l'environnement.

éducatif fut véritablement consolidé. En premier lieu, grâce à l'action du mouvement pédagogique qui, suite au centenaire de l'indépendance du pays (1910), questionne l'influence étrangère (d'abord française et ensuite allemande) au nom de la considération de la réalité nationale (Labarca, 1939 ; Lira, 2010 ; Ruiz, 2010). Dans ce contexte émerge un modèle éclectique d'éducation qui conserve certaines idées positivistes et des méthodes d'enseignement allemandes incorporant désormais une vision philosophique de l'éducation inspirée de J. Dewey¹⁰¹. L'école nouvelle et les théories psychologiques du développement nourrissent cette conception de l'éducation pendant les années 1920 (Caiceo, 2011 ; Reyes, 2010) et les associations d'enseignants s'inspirent également des courants éducatifs sud-américains qui concevaient l'éducation comme une activité sociale et communautaire visant à la suppression des distinctions de classes sociales et à la valorisation des cultures indigènes (Reyes, 2010). Ce mouvement pédagogique ne s'est pas traduit par des politiques publiques durables, toutefois plusieurs générations de professeurs ont été formées et familiarisées autour de ces principes : le développement « intégral » de l'individu et son intégration à l'environnement, l'« organisation familiale » de l'école fondée sur des relations étroites entre l'école, la famille et la communauté ; l'adaptation des méthodes et des programmes d'études à l'évolution psychophysiologique de l'enfant, entre autres (Soto, 2000).

La réforme des années 1990 marque un deuxième moment d'essor du modèle de formation des personnes, cette fois débouchant sur des politiques publiques. Elle s'inspire du paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage (Caiceo, 2011) et d'une conception philosophique selon laquelle l'éducation exalte « la dignité humaine » au travers du développement de la dimension sociale, éthique, affective et spirituelle (Castro, 1998). Les plans d'études dans tous les niveaux furent modifiés afin d'inclure des objectifs visant le développement des habiletés cognitives supérieures et des *compétences*. Le développement de la personne sort du domaine du *curriculum caché*, s'inscrivant explicitement dans les « objectifs fondamentaux transversaux », divisés en quatre domaines : le développement et l'auto-affirmation personnelle ; la créativité et l'esprit critique ; la formation éthique et en valeurs ; les objectifs liés à la personne et son environnement (Gysling, 2003 ; Magendzo, 1999).

Cette réforme n'a pas fait l'objet de résistances ouvertes de la part du corps enseignant, à cause, selon des auteurs, de l'amélioration des conditions salariales des professeurs (Cox, 2003 ; Gysling, 2003). Cependant, si la réforme ne fut pas critiquée c'est

¹⁰¹ Des pédagogues chiliens avaient poursuivi leurs études à l'école de Dewey, par exemple, Dario Salas fut son élève. Le prêtre jésuite Alberto Hurtado, un personnage encore aujourd'hui fortement admiré par tous les secteurs de la société, réalisa une thèse sur l'articulation des idées éducatives de Dewey et la religion catholique (Caiceo, 2011).

peut-être aussi parce qu'elle n'allait pas à l'encontre d'une tradition éducative forgée depuis presque un siècle. Le socioconstructivisme de Vygotski s'applique certes difficilement dans son versant pédagogique et cognitif (Bellei, 2003), toutefois la centralité de l'élève et la considération de toutes ses dimensions, notamment de son affectivité, jouissent d'un consensus entre les acteurs. Les propos d'Alberto, professeur dans un établissement de classe moyenne, en sont un bon exemple : *« Ce sont eux [les élèves] la priorité parce que toute l'éducation est justement centrée sur le fait d'éduquer (...) Nous parlons de, je ne sais pas, de la famille, de l'entourage, des professeurs et d'eux-mêmes qui sont, dirons-nous, impliqués directement (...) Toute l'attention pédagogique est donc centrée sur eux »*.

Tout modèle culturel est traversé par des rapports de pouvoir entre les groupes tentant de faire coïncider le modèle culturel avec *leur* culture, provoquant une tension entre ce que la société est et ce qu'elle aspire à être (Touraine, 1973 ; 1984). Au niveau de l'École, les rapports de pouvoir entre différents groupes se traduisent souvent par des luttes pour gagner plus de représentation dans la « culture légitime » (Giroux, 1991). Le modèle culturel de l'École chilienne est le scénario d'une importante tension interne, à savoir, la coexistence du paradigme de l'éducation affective et du modèle technocratique-néolibéral. Pendant les années 1980, le discours technocratique des « Chicago boys » avait laissé de l'ordre de l'implicite la question de la formation du sujet, même si le modèle éducatif implanté entraînait une conception marchande de l'éducation visant à produire un *homo æconomicus* rationnel et prêt à se mettre en concurrence pour parvenir à sa réussite individuelle (Ruiz, 2010). Il mobilisait donc, bel et bien, un type de sujet libre et surtout « entrepreneur ». La réforme des années 1990 n'a pas complètement effacé cette dimension dans la mesure où elle a préservé les principes de privatisation, de standardisation, de « *testing* » et d'« *accountability* » (Carrasco, 2013).

Ce modèle coexiste avec la conception socioconstructiviste de l'éducation qui se caractérise justement par le fait d'être démocratique, de privilégier les processus davantage que les résultats et de favoriser l'individualité de l'enfant et non pas la course aux notes et aux diplômes. Les professeurs chiliens éprouvent cette tension, comme l'exprime Magdalena, enseignante dans un lycée aisé :

« Je crois qu'il y a eu de grandes erreurs. Quand j'étais au collège, j'étais plus heureuse que ne le sont les élèves aujourd'hui, c'est-à-dire que je ne savais pas beaucoup mais on m'avait donné les outils suffisants pour me développer et vivre (...) Maintenant, toute l'éducation repose sur les résultats, les scores, elle ne vise que la réussite individuelle. On leur passe un contrôle X ou un contrôle Y, on regarde les résultats du SIMCE. Toute l'éducation est basée là-dessus,

on ne se concentre pas sur le fait de former des hommes de bien ayant un esprit de dépassement de soi » (Magdalena, enseignante chilienne, lycée favorisé).

2) La formation des sujets de raison en France

Les mutations profondes connues par l'École française depuis ses origines n'ont pas réussi à effacer certains traits qui se sont institués dans son modèle culturel. Les deux aspects, probablement les plus anciens, sont l'idéal de former des *sujets de raison* (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002 ; 2008) et la production d'un *animal politique* au sens d'Aristote, c'est-à-dire, destiné à vivre en société. Ce dernier idéal, se consolide pendant la III^e République lorsque l'École devient l'institution chargée de la formation des citoyens de la Nation. Tandis qu'à l'École chilienne le trait qui perdure est l'exaltation de la facette subjective et affective de la personne, en France c'est la dimension intellectuelle et « objective » qui prédomine (Derouet, 1992 ; Vincent, Lahire et Thin, 1994). Dans le Code de l'éducation, celle-ci est définie en vertu de la citoyenneté et de la culture :

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. (Code de l'éducation, Partie législative, Livre Ier, Article L111-1).

La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente (Code de l'éducation, Partie législative, Livre Ier, Article L111-2).

Entre le binôme instruction et éducation, l'École française, en particulier dans l'enseignement secondaire, a donc pendant longtemps favorisé la première, l'éducation devant lutter pour s'imposer (Blais *et al.*, 2002 ; Meuret, 2007).

De la même manière qu'au Chili, nous avons interviewé vingt professeurs dans quatre lycées différents sur le plan scolaire et social (voir tableau descriptif n°9). La principale différence entre les deux pays relève de la centralité de la dimension scolaire et intellectuelle en France. Dans un lycée favorisé, un établissement privé et catholique (appartenant à la même congrégation religieuse que le lycée favorisé chilien), aucun professeur n'a déclaré aspirer à une formation spirituelle des élèves ou à une production de « bons chrétiens ». Pourtant, c'est dans cet établissement que les professeurs invoquent davantage la formation globale de la personne. D'après Corinne, enseignante de philosophie, la particularité de ce lycée est d'être : « ... très exigeant au niveau de la considération des élèves dans toutes leurs

dimensions personnelles, très globales, très générales, et pas uniquement sur le plan scolaire ». Ces dimensions « personnelles » ne sont pas pour autant équivalentes à celles évoquées par les professeurs chiliens. Une analyse plus profonde montre que « le non-scolaire » demeure secondaire dans les pratiques quotidiennes (nous y reviendrons) ; ou bien ces « autres dimensions » sont tout de même très liées au domaine de l'apprentissage, comme l'exprime Lucie : « *c'est un métier qui est beaucoup un métier d'éducation, c'est pas que de l'instruction (...) C'est aussi apprendre à réfléchir, apprendre à travailler et puis essayer d'accompagner chacun pour qu'il puisse réussir* ».

En fait, la plupart des professeurs interviewés affirment que l'école ne doit pas se borner à la « transmission de savoirs », elle a vocation à former d'autres attitudes et valeurs. De quoi s'agit-il ? Les enseignants des différents lycées se représentent cette mission comme un développement de la *réflexion* : « *leur apprendre à penser, à réfléchir, à avoir de l'esprit critique* », souligne Sylvette, enseignante d'espagnol dans un lycée général « moyen ». Tandis qu'au Chili l'apprentissage de la vie entraîne une sorte de préparation psychologique et pratique, en France les enseignants aspirent à apporter des outils cognitifs, comme le souligne Nathalie, enseignante de français et d'histoire en lycée professionnel : « *c'est leur donner évidemment une petite culture qui va leur permettre d'exercer leur esprit critique, voilà, les amener à comparer, alors on ne peut comparer que quand on sait (...) leur expliquer comment les choses se passent, comment les choses fonctionnent de manière à ce qu'eux puissent ensuite les comparer aux situations qu'ils vont connaître* ». Cette dernière phrase illustre avec clarté la finalité ancrée dans la culture scolaire que D. Meuret (2007) désigne comme « dessillement » ; de la même manière qu'une enseignante d'anglais en lycée général défavorisé cherche à « casser les préjugés » à l'égard des américains leur montrant « ce qui n'est pas vrai » ou qu'une enseignante du lycée « moyen » choisit des textes d'espagnol qui permettent de réfléchir autour de la discrimination et du racisme.

L'inculcation de la capacité réflexive est considérée comme la base pour la formation des citoyens, des hommes et des femmes susceptibles de s'intégrer à la société parce qu'éclairés, parce que capables de comprendre son fonctionnement. Les valeurs de la République semblent ainsi fortement ancrées chez les professeurs, comme l'exprime Daphnée, enseignante dans un lycée « moyen » : « *L'école doit transmettre une culture commune, une culture qui va leur permettre de s'intégrer à la société ; c'est un rôle de l'école, former des citoyens qui pourront s'intégrer à la société* ». Sophie, enseignante d'espagnol dans un lycée général défavorisé résume les finalités de l'école française à partir des valeurs républicaines : « *l'école laïque et libre, pour moi ça c'est très important (...)*

L'école pour l'enfant est l'avenir, la porte ouverte à la connaissance, à la découverte, à la vie, à la société, à la culture ».

Enfin, l'idée d'insertion dans la société est systématiquement invoquée par les enseignants, une insertion professionnelle, certes, mais aussi sociale. À la différence des enseignants chiliens, ils n'aspirent pas à former des personnes capables de se « débrouiller » dans la vie, mais des individus qui s'intègrent à la société, « *qu'ils trouvent leur place dans la société* », affirment des professeurs aussi différents que Chloé, débutant sa carrière dans un lycée général défavorisé (26 ans), et Pierre, 54 ans, professeur en lycée professionnel. L'École tente d'y parvenir non pas par le biais de l'expérience ou des relations affectives ; elle repose sur la connaissance et la capacité réflexive de l'individu manifestant une confiance en la Raison, à l'image du *cogito ergo sum* de Descartes qui, au Chili, deviendrait davantage un « je ressens, j'éprouve, donc je suis ».

Comment cette conception de l'éducation et de l'élève s'est-elle développée en France ? Bien des travaux se sont consacrés à l'étude de cette question au cours des dernières décennies (Blais *et al.*, 2002 ; Dubet, 2002 ; Meuret, 2007 ; Osborn *et al.*, 2003, Vincent *et al.*, 1994, entre autres) lesquels parviennent à des constats similaires à ceux que nous venons d'exposer et coïncident sur la construction historique du modèle français à partir du legs de l'Église Catholique ; de l'installation des idéaux républicains sur ces fondements et en opposition à la religion et l'influence de la conception épistémique des Lumières.

Le type de sujet que l'école aspire à former est, comme le soulignent les enseignants, un « adulte » ou un « citoyen », entendu à partir de la facette publique de l'être humain dont les racines se trouvent, selon Durkheim, à l'époque de l'essor des écoles Jésuites et puis de la renaissance. Il ne s'agit pas d'une personne concrète comme au Chili mais de : « l'homme dégagé de toutes les contingences nationales et historiques, dans ce qu'il a de plus général et de plus abstrait » (Durkheim, 1938/1990, p. 314)¹⁰². Les Lumières apportèrent à cette conception du sujet la puissance de la Raison ; l'Homme est devenu ainsi un être universel se construisant par le biais de la connaissance et de l'exercice de l'esprit. Cette représentation est fortement mobilisée par les intellectuels de la Révolution, qui d'ailleurs manifestent déjà la dualité, et parfois la tension, entre l'instruction et l'éducation. Condorcet prônait l'*instruction* publique et laïque comme institution consacrée à la diffusion des Lumières, à la formation de la Raison qui permettrait l'émergence d'un peuple « éclairé ». En revanche, Robespierre et Le Peletier mettaient l'accent sur l'*éducation*, c'est-à-dire, sur la production des citoyens engagés avec le projet révolutionnaire. Finalement le projet qui s'impose fut plus proche des idées de

¹⁰² Le Code de l'éducation, dans tous les articles concernant les objectifs et les principes de l'Éducation nationale emploie systématiquement les mots « homme » et « citoyen », le terme « personne » étant rarement évoqué.

Condorcet, donc plus enclin vers l'instruction que vers la formation des citoyens (Lelièvre, 1990). Ensuite, le développement du système éducatif et en particulier de l'enseignement secondaire a suivi ce modèle centré sur l'instruction, jouissant d'une légitimité qui a perduré jusqu'au XX^e siècle.

Le développement de l'éducation morale fut, en revanche, plus problématique. La séparation de l'Église entraînait, dans une certaine mesure, l'abandon des principes moraux qui donnaient le contenu à cette dimension ; il a fallu donc ériger de nouvelles valeurs capables de préserver l'unité de la Nation : la laïcité, l'égalité, la fraternité, la liberté, deviennent les principes fondamentaux de l'École républicaine à la fin du XIX^e siècle et sont encore aujourd'hui inscrits dans le Code de l'éducation. E. Durkheim (1938/1990 ; 1922/2003) développa sa théorie justement à ce moment décisif de l'histoire de l'école, constatant le problème que produit le déclin de l'éducation religieuse, à savoir le manque d'un modèle d'éducation morale capable d'assurer l'intégration sociale des futurs citoyens. C'est la raison pour laquelle il suggère le développement de la « morale laïque ».

L'influence de Durkheim et des philosophes de la III^e République est évidente pour comprendre le caractère rationnel qu'acquiert l'éducation morale, que Durkheim (1963) conçoit comme : « une éducation qui s'interdit tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées, qui s'appuie exclusivement sur des idées, des sentiments et des pratiques justiciables de la seule raison, en un mot une éducation purement rationaliste » (p. 3). L'éducation devient ainsi synonyme de socialisation, un processus au travers duquel les enfants acquièrent les valeurs et les normes nécessaires pour leur intégration à la société. L'éducation morale se réalise par le biais de l'inculcation d'un « esprit de discipline » et des méthodes que Durkheim emprunte à l'éducation religieuse attribuant à l'École une nature aussi « sacrée » que celle de l'Église mais cette fois laïcisée, reposant donc sur la Raison et la société. Quant à l'esprit de discipline proposé par cet auteur (et longtemps prédominant à l'École française), il entraîne une conception de l'enfant comme étant « non civilisé », alors la socialisation consiste à le débarrasser de ses passions et de ses instincts à travers la formation de sa rationalité, un processus au cours duquel l'enfant devient progressivement autonome ; il s'agit donc de faire en sorte que l'individu devienne à la fois autonome et conforme aux normes sociales.

Ces postulats s'ajustent assez bien aux idées exprimées par les professeurs que nous avons rencontrés et illustrent l'indifférence de l'École envers les affects et les passions de l'enfant. C'est également ce que révèle l'absence d'activités extrascolaires réunissant toute la communauté éducative. Un élève chilien ne pourrait pas imaginer la froideur de la fin de

scolarité en France ; aller récupérer ses résultats du bac sans une cérémonie d'adieux pour marquer la séparation des camarades et des professeurs, lui paraîtrait inacceptable.

Cette conception de formation des *sujets de raison*, dans son versant d'instruction et d'éducation morale s'est installée durablement ; ni l'éducation nouvelle ni la psychologie de l'enfant n'ont réussi à tourner l'École vers les affects, notamment dans l'enseignement secondaire. D'ailleurs, la psychologie qui a influencé l'École fut celle de l'intelligence, développée par Binet, et le constructivisme piagétien, centrés sur le développement cognitif¹⁰³. Comme le montrent des travaux récents, les perspectives réclamant une considération des « autres dimensions » de l'enfant ont rencontré une forte résistance de la part des enseignants ; de la même manière que les réformes qui depuis trois décennies commencent à introduire des changements dans la perspective d'élargir la conception de l'éducation¹⁰⁴ (Barrère, 2002 ; Blais *et al.*, 2002 ; Meuret, 2007).

Aujourd'hui, une des tensions centrales au sein de ce modèle culturel relève de la place de l'éducation et de l'instruction. Les mutations de la société et de l'École engendrées par l'immigration et par la massification, l'irruption des nouveaux modèles de régulation, entre autres, ont exigé l'élargissement de l'éducation et la considération de dimensions de l'élève autres que l'intellectuel. De plus, l'éducation, entendue comme un processus normatif de dressage, a fait l'objet de critiques depuis les années 1970 en même temps que les postures prônant la « centralité de l'enfant » à l'École ont progressivement gagné une place dans les débats. Cette tension se traduit par un sentiment de crise ou de *déclin* (Dubet, 2002), que les acteurs vivent comme une sorte de manque de repères, de ne pas savoir véritablement quelle est la finalité ultime de l'École. Ils se trouvent entre la nostalgie du passé où, d'après eux, le modèle fonctionnait, et le besoin de changement en vertu des nouvelles caractéristiques des élèves et de la société. Pour certains enseignants, comme Béatrice, ceci entraîne une perte de la tradition éducative française : « *Je trouve qu'on est entre deux systèmes éducatifs là. On est en train de basculer sur des modèles plus anglo-saxons je crois et d'oublier la spécificité qu'on avait, la spécificité qu'on avait nous en France. Donc, dans ce système là, je ne sais plus trop comment me situer* ».

¹⁰³ À la différence du constructivisme socioculturel de Vygotski que la Réforme chilienne tente de mettre en place, le constructivisme de Piaget porte sur le développement de la pensée individuelle sans que le contexte socioculturel particulier soit intégré de manière précise et concrète dans ce processus évolutif.

¹⁰⁴ Nous pouvons mentionner à titre d'exemple les réformes de décentralisation des années 1980 qui cherchaient à ouvrir les établissements à leur environnement ; la Consultation nationale sur les lycées en 1998 dont le rapport s'intitulait « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? » ; et plus récemment la réforme des lycées de 2010 qui inclut entre autres, la mise en place des dispositifs d'« accompagnement personnalisé », de « tutorat » et d'intégration des jeunes et leur vie juvénile au lycée (Maison des lycéens).

1) Le savoir pratique et l'évaluation « différenciée » au Chili

Au Chili, dans la mesure où l'École n'a pas opéré une séparation radicale à l'égard de l'Église, elle n'a pas érigé de principes robustes afin de passer d'un modèle culturel à l'autre. En fait, la production d'un modèle culturel « alternatif » à celui de l'Église et à la culture autoritaire de la classe dominante au XIX^e siècle – les deux constituant un bloc unique – fut entravée par la structure de la société puisque l'oligarchie n'a pas cherché à développer une production intellectuelle fondée sur le progrès et l'industrialisation et a violemment réprimé toute émergence d'idées progressistes (Salazar et Pinto, 1999). La production d'un modèle « alternatif » a dû lutter contre cet autoritarisme mais surtout contre le « récit de l'insuffisance » selon lequel la société chilienne était inférieure et en retard vis-à-vis des pays du nord (Martuccelli, 2010b). Le Chili, comme les autres nations sud-américaines, a entamé une quête d'autonomie épistémique à l'égard de l'Empire espagnol toutefois ce processus s'est réalisé dans le cadre d'une admiration profonde du nord et d'un rejet des racines culturelles indigènes, métisses et populaires (Larrain, 2005). Par conséquent, à la différence de la France où la nation et sa principale agence de socialisation, l'École républicaine, s'élèvent comme un modèle capable de remplacer l'Église, au Chili, la nation engendre une identification négative, comme devant se développer pour « rattraper » les autres.

Ce contexte a deux conséquences sur la nature du savoir privilégié par l'école. D'une part, le « programme institutionnel »¹⁰⁵ est éclectique en ce sens qu'il est ouvert aux divers courants de pensée et au changement. D'autre part, l'école s'est construite comme étant « ouverte au monde » et lorsque la transmission de savoir devenait prééminente, elle l'était en fonction de son utilité. Comme nous l'avons expliqué au premier chapitre, le savoir « pour le savoir » et la « Grande culture », furent la quête des intellectuels ayant influencé l'enseignement secondaire pendant les premières décennies de vie du système éducatif. Ensuite, le récit de l'insuffisance a installé durablement l'idée de l'école au service de l'économie, laquelle s'est renforcée à partir des années 1980 avec l'implantation du modèle de libre marché (Mayol, 2012 ; Ruiz, 2010)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Nous empruntons la formule à F. Dubet (2002).

¹⁰⁶ L'ouvrage emblématique du mouvement éducatif nationaliste au début du XX^e siècle, de Francisco Antonio Encina, est illustratif à cet égard. Intitulé « Notre infériorité économique » et fondé sur une perspective spencérienne, l'ouvrage exprime les idées en vogue à l'époque : « Circule abondant par les veines de notre peuple le sang de l'aborigène araucano et, même si ce sang est généreux, il ne peut pas sauver en trois siècles la distance que les peuples européens ont parcouru en près de deux mille ans » (cité par Ruiz, 2010, p. 71).

Aujourd'hui, la représentation de l'école ouverte à la société et à l'environnement des élèves demeure dans le discours des acteurs se traduisant par un certain refus des savoirs intellectuels au profit des compétences pour affronter les problèmes et se débrouiller dans la vie quotidienne, une représentation du savoir comme étant *contextuel* et *pratique*. Ximena, du lycée général défavorisé, affirme privilégier l'« éducation pour la vie » incitant ses élèves à lire en leur disant : « *un livre va t'apprendre des choses sur l'amour, parce que tu crois que tu sais des choses sur l'amour mais en réalité tu ne le sais pas (...) l'amour c'est savoir sur le dépit, la tromperie, c'est savoir sur la mort* ». Par ailleurs, les enseignants estiment qu'il faut adapter l'école au monde des élèves. Paula, enseignante d'histoire dans un lycée de milieu social « moyen » souligne : « *il est assez fréquent qu'on fasse allusion à des choses qui se passent maintenant, à des faits qui sont diffusés à la télévision ; qu'on fasse référence à des émissions de radio, de télé, aux informations (...) Mais oui, on se soucie d'essayer de les stimuler, de tenter qu'ils pensent à leur vie...* ». Professeur de philosophie dans le même lycée, Alberto est conscient que sa discipline est abstraite alors il tente de la rendre plus accessible aux élèves : « *Maintenant, nous allons faire une démonstration de marionnettes pour que les élèves sortent du cadre de l'apprentissage purement conceptuel et fassent quelque chose de plus pratique* ».

L'idéal du savoir *contextuel* et *pratique* devrait, en théorie, s'accompagner d'une « pédagogie différenciée » (Perrenoud, 2010), adaptée au contexte et aux « besoins particuliers » des élèves. Cependant, en général, l'enseignement demeure frontal et traditionnel. Dans le milieu favorisé où les enseignants disposent des ressources matérielles et humaines nécessaires, une considération de tous les rythmes d'apprentissage des élèves semble possible : « *Par exemple, dans une classe tous n'avancent pas au même rythme alors avec ceux qui avancent plus lentement on doit être davantage dessus ; à ceux qui vont plus vite, les superviser ; et pour ceux qui avancent très vite, il faut avoir une activité supplémentaire afin qu'ils continuent à avancer et qu'ils ne s'arrêtent pas parce que l'idée est de faire en sorte qu'ils aillent vers le haut* » (Carmen, enseignante chilienne, lycée favorisé).

En revanche, dans les autres établissements l'*adaptation* de la pédagogie reste de l'ordre de l'idéal. Certains enseignants tentent de rapprocher l'enseignement des situations connues et quotidiennes des élèves, comme, Pilar, enseignante de technologie dans un lycée général défavorisé, qui vient de réaliser avec sa classe une activité consistant à élaborer un projet pour résoudre le manque d'espaces physiques pour s'amuser dans le lycée. Dans un lycée professionnel, un professeur de comptabilité enseigne l'équilibre entre le débit et le crédit en faisant marcher les élèves à cloche-pied.

Or, dans la plupart des cas, l'adaptation de la pédagogie ne se traduit pas par une individualisation de l'enseignement ; elle se borne souvent à la réduction généralisée des exigences et s'opère davantage lors de l'évaluation. En effet, les professeurs invoquent systématiquement le concept d'*évaluation différenciée*. Si certains enseignants utilisent des instruments divers d'évaluation afin de valoriser des compétences différentes, la plupart des interviewés entendent cette évaluation comme l'application d'un barème moins exigeant pour noter les élèves issus du programme d'intégration¹⁰⁷. L'« évaluation différenciée » devient donc une manière de gérer l'hétérogénéité des élèves et en même temps permet de justifier le caractère arbitraire de la notation en invoquant la justice d'une évaluation qui n'est pas indifférente aux différences. Beatriz, l'explique de la manière suivante :

« moi je leur explique donc que nous ne sommes pas tous égaux, que chacun est particulier et doit avoir un processus d'évaluation différent (...) je leur dis : Qu'est-ce que la justice ? La justice c'est donner à chacun ce qui lui correspond, c'est ça la justice. Donc, lui, il mérite un 7 sur 7. Peu importe qu'il ait écrit seulement deux mots parce que ces deux mots lui ont coûté le triple d'effort que pour toi écrire tout le devoir ». (Beatriz, enseignante chilienne, lycée défavorisé général).

Ce type d'évaluation peut être une manière transparente de noter où le professeur rend explicites ses attentes à l'égard des élèves, ce qui reste souvent de l'ordre de l'implicite conduisant au bien connu « effet pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1968, cité dans Trouilloud et Zarrazin, 2003). D'ailleurs, les professeurs affirment révéler préalablement les critères et le barème aux élèves afin qu'ils sachent ce qu'on attend qu'ils maîtrisent, comme le souligne Beatriz *« c'est logique, on ne peut pas évaluer autre chose que ce qu'on leur a enseigné »*. Cependant, dans un contexte où la plupart des élèves ont des difficultés ou ne travaillent pas, les professeurs ont tendance à croire que la majorité des élèves ont des « besoins particuliers » et alors ils finissent par réduire les exigences de manière généralisée¹⁰⁸. Dans un lycée professionnel, Marcos, professeur d'espagnol nous explique : *« Je fais le barème, j'arrive à 4 sur 7 et là j'arrête, je mets 3,6 ou 3,4 au plus bas, parce que si je continue, je devrais mettre des notes négatives »*.

Une deuxième stratégie que les enseignants utilisent pour gérer l'hétérogénéité et qui n'est pas l'exclusivité des établissements défavorisés, consiste en ce que les acteurs désignent

¹⁰⁷ Les programmes d'intégration découlent d'une politique d'intégration des élèves handicapés ou ayant des « problèmes d'apprentissage » (dyslexie, déficit attentionnel, déficit intellectuel, etc.) dans les classes ordinaires.

¹⁰⁸ Certains auteurs décrivent ce processus comme une « psychologisation des problèmes sociaux » (Redondo, 1999) et une « médicalisation des problèmes scolaires » (Peña, 2011).

comme « donner des opportunités ». Il s'agit de revenir sur les notes, donner des travaux supplémentaires, répéter des contrôles, bref, donner une deuxième, énième chance aux élèves qui n'ont pas réussi à avoir la moyenne. Ces opportunités sont accordées en fonction du diagnostic de la situation de l'élève, souvent en prenant en considération des problèmes familiaux ou personnels. Cependant, dans les lycées où c'est le cas de la plupart des élèves, cette pratique devient systématique. Comme l'explique Fernando, enseignant de comptabilité en lycée professionnel, le professeur acceptera de « donner l'opportunité » à la suite d'une conversation dans laquelle l'élève s'engage à changer son attitude : *« C'est-à-dire que si nous appliquions la règle au pied de la lettre, la moitié de la classe redoublerait à chaque niveau (...) Parce que c'est bien cela le problème, nous savons combien il est difficile pour un enfant redoublant de poursuivre sa scolarité. Donc, nous faisons l'impossible, nous signons des accords avec eux, nous négocions, nous discutons: Julia, je vais t'aider mais l'année prochaine je ne veux pas te voir comme ça ».*

Ces stratégies se traduisent par une indulgence qui, d'ailleurs, est aussi présente dans les lycées défavorisés français, néanmoins ce qui distingue la culture scolaire chilienne est le fait que les professeurs donnent des opportunités sans sentir que leur efficacité ou leur rôle soient remis en question. Ils justifient cette pratique au nom de la considération des besoins particuliers des élèves, de leurs problèmes personnels, de leur « contexte ». En outre, les enseignants manifestent un rapport aux normes se configurant autour du principe « on y adhère pourtant on ne l'applique pas »¹⁰⁹. C'est-à-dire que s'ils ne vivent pas mal le fait de ne jamais achever les programmes, de ne pas respecter le règlement de la notation ou du passage en classe suivante, c'est aussi parce que tout en considérant que ces normes sont légitimes, ils trouvent toujours des bonnes raisons pour les transgresser ou les appliquer différemment suivant les situations et les personnes.

La réduction des exigences et l'indulgence de la notation se conjuguent avec ce que Bernstein (2007) désigne comme une classification et un cadrage faibles entre le contexte scolaire et celui des élèves ; les caractéristiques des élèves s'introduisent à l'École non pas au niveau des savoirs mais au travers de l'évaluation, des activités périscolaires, du climat scolaire. Il ne s'agit pas d'un modèle communautaire à l'image des écoles scandinaves

¹⁰⁹ D'après J. Larrain (2005) la formule en espagnol « se acata pero no se cumple » consiste en « *un double standard à l'égard des normes et des principes (...) Les principes sont transgressés mais de tel sorte qu'ils sont simultanément reconnus, conservant ainsi l'apparence d'obéissance* » (p. 44). Divers auteurs décrivent de cette manière le rapport aux normes des sociétés d'Amérique latine, insistant sur le fait qu'il ne s'agit ni d'un attribut essentiel de la culture ni d'un déficit normatif par rapport aux pays développés : il découle de la construction des sociétés, du processus d'individuation tenant à l'histoire du continent (Araujo, 2009; Larrain, 2005 ; Martuccelli, 2010b). Il faut insister sur le fait qu'il ne s'agit pas simplement d'une inobservance à l'égard des lois, cette attitude s'accompagnant d'une acceptation. L'individu n'applique pas la norme tout en la considérant légitime.

(Derouet, 1992 ; Osborn *et al.*, 2003) ni d'une continuité entre la culture scolaire et celle des jeunes. La frontière est mince en ce sens que dans les établissements défavorisés l'École semble envahie par la vie des élèves à tel point que son activité se tourne vers l'affectivité de l'enfant ou de l'adolescent, ses problèmes familiaux ou de couple, son casier judiciaire ou sa sexualité, au détriment de l'instruction (Ascorra, Arias et Graff, 2003 ; Salinas et Franssen, 1997). La situation des élèves qui tombent enceintes¹¹⁰ est une illustration claire de l'irruption du monde des élèves à l'école: « *J'ai une élève dans ma classe qui venait en cours parfois avec son bébé et les professeurs lui permettaient cela, mais par la suite, d'elle-même, elle a cessé de venir avec son bébé en Mai, parce qu'en Juin il faisait très froid et que la salle de classe était glaciale* », commente Nelson, professeur en lycée professionnel.

Contrairement à certaines analyses évoquant le manque de considération de la culture juvénile et de la « réalité » des élèves par l'École chilienne, nous estimons que le problème est justement son opposé : l'École est tellement inondée par la vie des élèves qu'elle perd sa mission proprement éducative. Il suffit d'entrer dans un lycée défavorisé pour s'en rendre compte: les élèves qui devaient être en cours circulent dans les couloirs, jouent au football, entrent et sortent de la salle de classe, la bibliothèque est vide... Comme le soulignait E.D. Hirsch (1998) en référence aux écoles américaines, parfois les conceptions « naturalistes » selon lesquelles l'éducation doit s'adapter à l'enfant et à la vie réelle peuvent entraîner un dédain de la maîtrise des contenus disciplinaires et du travail scolaire exigeant. D'un point de vue moins radical, nous suggérons que ce n'est pas la conception éducative en elle-même qui produit cet effet, c'est son application au sein d'un système éducatif fortement inégalitaire, qui ne garantit pas les conditions minimales pour sa mise en place, qui n'assure pas la formation des professeurs, qui privilégie le produit au détriment du processus (Atria, 2012), qui contrôle les résultats au travers des sanctions sans donner les supports nécessaires (Carrasco, 2013). Il n'est donc pas étonnant que les professeurs aient incorporé seulement le versant psycho-social du constructivisme en ignorant les propositions pédagogiques.

Ces conditions structurelles du système éducatif se déclinent comme des « épreuves » (Barrère, 2002 ; Martuccelli, 2006) que les enseignants doivent affronter : d'une part on leur exige et on les évalue par rapport aux résultats des élèves ; d'autre part les moyens dont ils disposent et les publics auxquels ils enseignent sont socialement contrastés. Le modèle de la formation des personnes est alors invoqué, soit comme une résistance ouverte aux injonctions ministérielles ; soit comme une manière de donner un sens au métier là où le savoir n'existe

¹¹⁰ Le problème des grossesses précoces demeure important au Chili. Sur le total des naissances en 2012, 14,42% correspondent à des mères âgées de moins de 19 ans. Ce pourcentage peut dépasser 20% dans les communes les plus pauvres du pays où les filles fréquentent les lycées municipaux (Ministerio de Salud de Chile, 2013).

plus. Finalement, dans les lycées défavorisés la formation des personnes se tourne contre l'apprentissage sous la forme d'une « prophétie autoréalisatrice » : plus les élèves ont des problèmes sociaux, plus les professeurs se focalisent sur l'éducation émotionnelle, moins ils apprennent et plus ils se situent dans des positions scolairement et socialement défavorisées par la suite. Il n'est pas question de responsabiliser les professeurs, d'autant plus qu'ils sont souvent les « boucs émissaires » des problèmes de l'École. La faiblesse de l'instruction dans ces établissements est sans doute une conséquence de l'ensemble des dysfonctionnements dérivés de l'organisation générale du système éducatif.

2) Le savoir « intellectuel » et la pédagogie rationnelle en France

La transmission de savoir fut pendant longtemps et jusqu'à très récemment la principale tâche de l'École française (Blais *et al.*, 2002 ; 2008). Héritière et fortement imprégnée de l'esprit de l'humanisme et des Lumières, l'École fut l'institution par excellence où la Raison et les humanités classiques devaient être transmises aux nouvelles générations, en particulier à partir de la Révolution, moment où les penseurs considèrent que les idéaux démocratiques sont inséparables de l'éclairage du peuple, au moins à un certain niveau lui permettant l'exercice des droits citoyens (Lelièvre, 1990). Dans leur état le plus élevé d'abstraction, les études classiques sont réservées aux futurs dirigeants de la Nation constituant la distinction entre l'école du peuple et l'enseignement secondaire, sur laquelle repose l'élitisme républicain (Dubet, 2004 ; Lelièvre, 1990).

Par ailleurs, à la différence du Chili où l'idée de progrès s'est associée au développement économique sous une représentation de la Nation « défaillante », en France elle a acquis un sens d'évolution intellectuelle, d'accès à la connaissance et à la vérité capable de s'imposer face aux idées fausses et préscientifiques. Le progrès est donc entendu en termes d'exercice de la Raison dans le contexte d'une Nation qui ne doit pas « rattraper les autres » mais se mettre en concurrence avec elles. De plus, à l'époque de la fondation de l'École républicaine, comme en témoigne la pensée de Durkheim, le progrès est conçu comme étant extérieur à l'École, comme un fait historique auquel elle doit s'adapter sans se voir attribuer le rôle de le produire elle-même (Meuret, 2007).

Quelles conséquences a eu cette tradition intellectualiste et républicaine sur la conception de savoir dominante à l'école dont certains traits restent ancrés dans la culture scolaire et permettent de la distinguer du modèle chilien ? Premièrement, alors que le modèle chilien était ouvert aux influences diverses, le « programme institutionnel » français se construit sur des fondements internes (les valeurs de la République) et sur une référence à la

tradition, devenant résistant au changement et à l'influence d'autres courants de pensée. Deuxièmement, l'École s'est développée en préservant une certaine rupture avec le monde (Blais *et al.*, 2002 ; Dubet, 2002 ; Durkheim, 1938/1990), la transmission de savoir jouissant d'une légitimité acquise depuis des siècles, n'a pas nécessité de justifier une utilité externe. Le savoir demeure ainsi celui des Lumières, un savoir *formateur* –d'après l'expression de Meuret – dont le but est d'accéder à la vérité de la Raison.

Les mêmes facteurs engendrant les changements de la conception générale de l'éducation que nous avons expliqués ci-dessus, ont provoqué une perte de légitimité progressive du savoir et de la culture privilégiés par l'école au cours de la seconde moitié du XX^e siècle¹¹¹. Les auteurs font allusion à une « crise de transmission » qui, au sein de l'institution, se traduit par l'affrontement entre les postures « républicaine » et « réformatrice » (Blais *et al.*, 2002 ; 2008). La première reste attachée à la transmission de savoir, à une pédagogie traditionnelle et se méfie de l'ouverture de l'École aux particularités des élèves, souvent au nom des valeurs de la République et de l'égalité de traitement. La seconde mobilise une conception plus large de l'éducation ainsi qu'une pédagogie active centrée sur l'idée d'« apprendre à apprendre » et se montre relativement plus ouverte à la considération des intérêts des jeunes et des changements de la société. Ces postures constituent des extrêmes puisque, dans la réalité, les approches sont plus nuancées. Comme le révèlent les récits des enseignants, elles ne sont pas absentes de leur expérience quotidienne. Vincent, un enseignant dans un lycée général défavorisé, se décrivant comme plus passionné par la pédagogie que par sa discipline, commente que son approche de l'enseignement ne fait pas l'unanimité dans son lycée : « *si on devait faire deux groupes dans les professeurs, je pense qu'il y a un groupe de professeurs qui ont comme souci prioritaire de donner des connaissances dans leur spécialité quelle qu'elle soit ; et puis d'autres qui, bon, se servent de leur spécialité comme d'un chemin, enfin un moyen pour plus travailler sur la réflexion, la méthode, voilà (..) Souvent quand il y a des débats c'est ces deux visions de l'enseignement qui s'affrontent* ».

Au-delà de ces clivages et en vertu du discours des professeurs interviewés, le type de savoir privilégié par l'École serait de caractère *disciplinaire et intellectuel*. Disciplinaire parce que systématiquement les enseignants parlent à partir de la discipline qu'ils enseignent pour décrire le savoir et la pédagogie. Or, ce qui distingue plus nettement la nature du savoir est son caractère intellectuel et abstrait en France, alors qu'au Chili il est contextuel et pratique.

¹¹¹ La critique que les sociologues, notamment Bourdieu et Passeron adressent à la « culture légitime » de l'école, les nouveaux travaux de la psychologie de l'enfant et de l'éducation, la montée en puissance des médias et de la culture juvénile, l'accentuation du processus de détraditionnalisation et d'individualisation, constituent d'autres hypothèses expliquant la perte de légitimité de la transmission de savoir (Blais *et al.*, 2008 ; Dubet, 2008).

Enseignante dans un lycée favorisé, Corinne, souligne : *« je les forme à la philosophie et j'attends d'eux qu'ils me produisent un travail philosophique (...) Je ne leur demande pas de connaître tous les philosophes de Platon à Heidegger, c'est pas ça, mais je leur demande vraiment de savoir penser »*. Corinne aime enseigner dans classes littéraires parce que ces élèves ne sont pas à la recherche d'une rentabilité économique : *« ça aussi c'est très agréable d'enseigner dans cette perspective de gratuité »* ; elle reconnaît pourtant qu'en série scientifique enseigner la philosophie est également satisfaisant en raison de la pensée rigoureuse des élèves : *« c'est vrai qu'en S il y a aussi une connivence intellectuelle qui se fait et ceux qui font bien le transfert d'une démonstration au niveau des entités mathématiques, qui font bien passer la démonstration au niveau des idées philosophiques, ils excellent en philo »*.

Cette professeure présente ici deux illustrations du thème qui nous convoque. D'une part, l'idée de « gratuité » du savoir, celle que Bourdieu et Passeron (1970 ; Bourdieu, 1979a) associaient à la culture bourgeoise parce qu'exigeant une certaine distance par rapport aux besoins matériels. Gratuité qui, d'après Dubet (2008), serait héritière d'une tradition éducative « coupée du monde » où le savoir n'aurait pas besoin de se rapporter à une utilité. D'autre part, Corinne en révélant ce qu'il y a de commun ou qui transcende les matières apporte elle-même la réponse à la question du savoir prédominant en France : il s'agit d'un type de *pensée*, de la rigueur intellectuelle.

Le savoir intellectuel est également invoqué dans les lycées défavorisés, pourtant la « gratuité » y est moins évidente. Il acquiert alors la forme d'un apprentissage des méthodes d'accès à cette pensée rigoureuse. Dans ces milieux les enseignants semblent avoir renoncé, malgré eux, à la transmission des savoirs pour se concentrer davantage sur ce qu'ils appellent « les méthodes » : *« parce que la connaissance ça ne sert pas à grand-chose de toutes façons, on empile des choses comme ça, de toutes façons ça s'empile même pas parce que ça se dissout et en fin de compte je pense qu'il vaudrait mieux leur apprendre à lire un texte, à analyser, à faire de la lecture rapide »*, commente Monique, enseignante de spécialité en lycée professionnel. C'est dans ce lycée où les professeurs reconnaissent le plus l'importance des apprentissages pratiques, en faisant allusion aux capacités et aux intérêts des élèves du lycée professionnel ; selon eux, un profil peu intellectuel, cherchant davantage l'utilité des études. C'est pour cette raison que, selon les enseignants, ces élèves préfèrent les stages aux cours théoriques.

Le lycée professionnel ainsi que l'enseignement des langues vivantes, constituent des cas particuliers où les professeurs conçoivent le savoir en fonction de son utilité. Dans les autres matières et dans les lycées généraux, le savoir disciplinaire et intellectuel demeurent

dominants. La source des divergences est donc la pédagogie. Certains professeurs sont partisans des dites « méthodes traditionnelles » privilégiant la transmission des connaissances, comme Hugo, professeur de mathématiques dans un lycée privé : « *En classe, je travaille avec les élèves beaucoup debout au tableau, devant eux, je travaille à l'ancienne avec la craie, le tableau, les élèves assis qui écrivent et puis on discute, je m'arrête, je leur pose des questions, ils trouvent, on avance* ». S'il privilégie cette méthode malgré les injonctions de l'établissement à utiliser l'informatique, c'est parce qu'avec l'ordinateur les élèves ne font pas le même effort mental qu'avec la feuille : « *on n'arrivera pas à développer une pensée rigoureuse* », ajoute Hugo.

La pédagogie, bien que de plus en plus adaptée aux élèves, de plus en plus encline vers les méthodes « actives », demeure *rationnelle*¹¹² dans la mesure où elle s'adresse à l'intellect de l'élève que ce soit pour lui inculquer des connaissances ou des méthodes d'étude. Aussi parce que les enseignants suivent une démarche réflexive pour la préparation des cours ; souvent ils affirment consacrer beaucoup de temps à cette tâche car ils réfléchissent profusément sur le choix des textes, des activités et sur l'organisation générale des cours (le bien connu « plan » de cours). Par ailleurs, le discours des enseignants laisse transparaître que même les « pédagogues » n'utilisent ni l'expérience ni la découverte spontanée des élèves ; n'évoquent pas les affects et n'appliquent pas une pédagogie individualisée. Lorsqu'ils adaptent l'enseignement c'est davantage aux élèves perçus comme une catégorie homogène, comme une « nouvelle génération » ayant des intérêts différents des leurs. Les postures plus « républicaines » sont d'ailleurs réticentes à la considération des réalités particulières au nom de l'égalité de traitement. C'est le cas de Daphnée qui cherche des textes complètement inconnus de ses élèves afin qu'ils acquièrent une culture nouvelle qui dépasse celle de leur famille et de leur milieu social : « *Il y a, certes, des différences culturelles, mais la culture que j'enseigne, je pense qu'elle est étrangère à tous (...) Je tente de leur proposer des choses complètement nouvelles pour eux et de ne pas dépendre de leur culture* ».

Si au Chili l'adaptation se réalise davantage au moment de l'évaluation *quid* des professeurs Français ? L'évaluation en France est peut-être même plus « sacrée » que le savoir alors, ce n'est pas par cette voie que les enseignants corrigent les inégalités entre les élèves. En effet, à l'indulgence des enseignants chiliens s'oppose la sévérité des professeurs Français. Même si la plupart des enseignants affirment ne pas mettre des notes en-dessous de 4 ou 5 pour ne pas « blesser les élèves », ils ne reviennent pas en arrière pour donner d'autres

¹¹² Nous reprenons ici le terme *pédagogie rationnelle* employé par les philosophes de la III^e République (Blais *et al.*, 2002) qui, malgré les changements au cours des dernières décennies, représente assez bien la manière dont les enseignants l'entendent et l'exercent.

chances ou mettent, sans trop d'hésitations, un zéro si l'élève n'a rien fait, comme Juliette, enseignante dans un lycée général défavorisé : *« Ça m'est arrivé parce qu'il m'a dit : j'ai rien appris. Bon, moi très bien, je mets zéro, évident »*. De surcroît, la plupart des professeurs se disent disposés à mettre un 20 pourtant ils ajoutent qu'il est très difficile qu'un élève y arrive : *« On n'est pas radin sur le barème, c'est pas ça ce que je veux dire, pour qu'il y ait 20 il faut que ce soit parfait »* (Pierre, enseignant de spécialité en lycée professionnel). Par conséquent, les notes en général sont faibles et alors qu'au Chili si plus de 50% de la classe n'a pas la moyenne le professeur répète l'évaluation car il pense que l'instrument employé ne fut pas adéquat, en France le professeur considère que la classe « n'a pas le niveau ».

En fait, derrière cette exigence se trouvent au moins deux aspects importants de la culture scolaire. Premièrement, les enseignants français que nous avons rencontrés se montrent beaucoup plus attachés aux normes et aux règlements de l'institution que les Chiliens. Terminer le programme n'est pas toujours faisable, cependant, c'est une affaire presque éthique. De la même manière, les délais pour les devoirs des élèves, les notes, les sanctions, sont des normes auxquelles ils adhèrent les appliquant de manière stricte. Certes, ils peuvent faire certaines concessions en adaptant le barème ou en augmentant des points pour encourager les élèves ; pourtant ils le font en secret et de manière ponctuelle en vertu de l'investissement de l'élève et non pas de ses problèmes personnels. Certains professeurs sentent même qu'ils trahissent leur mission, qu'ils « trichent », ceci étant beaucoup plus prononcé dans le lycée professionnel, où les enseignants doivent amener les élèves au « bac » et parfois les faire passer en classe suivante tout en sachant qu'ils n'ont pas le niveau. Quelques professeurs critiquent l'évaluation, considèrent qu'en France elle est trop déterminante, ou que par ce biais ils contribuent à produire des enfants stressés, à les classer et ce faisant ils affectent leur avenir. Cette posture demeure toutefois minoritaire et surtout ne se traduit pas par des pratiques concrètes puisque finalement le professeur sent qu'il doit se plier aux normes de l'institution.

Deuxièmement, l'évaluation sévère et « indifférenciée » résulte d'une méconnaissance ou d'un manque de considération de l'individualité de l'élève ; d'une part parce que cette information pourrait induire aux biais ; d'autre part, comme le suggère J.L. Derouet (1992), parce qu'une évaluation différenciée risque de transgresser le principe d'égalités de chances. En fait, les enseignants tendent à responsabiliser les élèves, notamment lorsqu'il s'agit des jeunes qui ne travaillent pas. Les propos de Philippe, un professeur de lycée professionnel, illustrent cette situation : *« j'impose un délai et vraiment alors, si après l'avoir assisté, l'élève n'a toujours rien rendu, il a choisi de pas le rendre, alors qu'il pouvait parce qu'ils ont, on l'a préparé ensemble »*. Les enseignants entendent donc l'École comme une organisation

rationnelle ayant des règles claires et s'ils ne se montrent pas indulgents avec les élèves c'est aussi parce qu'ils effectuent cette séparation entre « la personne » et le « poste » qui d'après M. Weber (1956/1995) caractérise les organisations bureaucratiques. Le professeur préfère rester « neutre », se concentrer sur l'enseignement et comme le dit Daphnée « *quand il s'agit des situations familiales des fois je pense qu'il ne faut pas ou je préférerais ne pas savoir* ». Ainsi, il se produit une *classification forte* (Bernstein, 2007) entre l'école et l'environnement, l'institution et la famille, la vie publique et la vie privée tant au niveau de l'intégration au lycée qu'au niveau de la pédagogie.

Enfin, la gestion de l'hétérogénéité des élèves entraîne des contradictions chez les enseignants puisque, en effet, ils souhaitent être justes et appliquer des critères uniformes alors qu'ils sont devant des élèves différents. Pour affronter cette épreuve, ils choisissent de récompenser l'effort, les élèves qui travaillent, tentant de s'adapter aux « bons élèves » plutôt que de réduire les exigences. Quant aux élèves faibles, généralement les enseignants considèrent que c'est eux qui ne sont pas adaptés puisqu'ils ne travaillent pas, puisqu'ils n'ont pas le niveau ou, en reprenant une formule assez courante : « parce qu'ils ne sont pas à leur place ». Cette expression est employée pour faire allusion à l'orientation : les élèves faibles de chaque filière devraient être dans celles qui sont en dessous. C'est pour cette raison que le redoublement et la réorientation semblent être des manières légitimes de gérer l'hétérogénéité à l'École (Mons, 2007 ; Verdier, 2010).

Le métier de professeur et la nature de la relation pédagogique

1) Les professeurs chiliens : Une identité professionnelle multiple et une relation pédagogique fondée sur la sociabilité.

La conception de l'éducation comme formation des personnes au sein d'une culture scolaire ouverte au monde des élèves mobilise, subséquent, un métier d'enseignant qui ne peut pas se borner à l'instruction. Le professeur ne se réduit pas au rôle de transmission de savoir, il est aussi une personne qui accorde un sens à son expérience professionnelle à partir de la relation interpersonnelle qu'il établit avec ses élèves. Cette logique, présente aussi en France, acquiert au Chili une importance majeure et une nature différente. D'après une enquête représentative à échelle nationale, les professeurs chiliens se conçoivent comme des « éducateurs », c'est-à-dire, que la formation des personnes et l'inculcation des valeurs

occupent une place centrale dans la définition de leur identité professionnelle (Avalos et de Los Rios, 2010 ; Avalos et Sevilla, 2010 ; Avalos et Sotomayor, 2012)¹¹³.

Les professeurs que nous avons interrogés de manière généralisée adhèrent à cette définition large de leur métier. Ils ont conscience qu'ils doivent enseigner des contenus, cependant ils acceptent volontiers et parfois préfèrent les tâches liées à l'accompagnement socio-affectif des élèves. Laura, enseignante d'espagnol dans un lycée favorisé, affirme être à l'écoute des élèves et apprécier cette tâche : « *J'aime cet accompagnement, j'aime ce travail, je sens que c'est là que se trouve le vrai rôle de l'éducatrice, sur le plan humain en quelque sorte, toucher la partie humaine des enfants* ». Le métier dépasse la tâche d'enseignement et peu importe le milieu social des élèves, le professeur trouve toujours une raison pour s'occuper des autres dimensions de l'éducation. Ces raisons reposent souvent sur le diagnostic selon lequel les familles sont absentes ou dysfonctionnelles ; l'élève étant perçu comme un adolescent seul, manquant d'affection, ayant besoin d'un adulte qui soit à l'écoute.

Dans le lycée favorisé, les professeurs insistent sur le fait que, contrairement à ce qu'on pourrait croire compte tenu du milieu social des familles, les problèmes familiaux sont très fréquents. Le professeur sent donc qu'il doit combler ces failles émotionnelles d'autant plus que, comme le souligne Laura, en raison du capital culturel des élèves : « *l'instruction dans ce type de lycée n'est pas tellement importante* ». Dans l'établissement « moyen » les professeurs perçoivent le même manque affectif, cette fois parce les parents de classe moyenne travaillent tous les deux et « *se préoccupent de leur fournir des choses matérielles et pas le plus important* », souligne une enseignante de physique. Cristina, sans être professeure principale, est tout de même à l'écoute des élèves : « *parce que beaucoup d'entre eux ont des manques à la maison, un manque d'affection principalement et ils en ont besoin. Donc, de temps en temps, une accolade, une salutation spéciale comme 'je t'ai vu arriver aujourd'hui', pour eux c'est quelque chose d'important* ».

Dans le milieu défavorisé, les tâches du professeur se multiplient et son rôle se conçoit comme étant composé de multiples « faces » en fonction des interactions et des situations quotidiennes (Goffman, 1973). Juan, professeur en lycée professionnel liste tous les rôles qu'il joue dans son établissement : « *Nous remplissons plus de 20 rôles, tu es prof bien sûr,*

¹¹³ Nous employons ici la notion d'expérience pour désigner le rapport des acteurs à l'égard de leur métier, qui d'après Dubet (2002) ne peut pas être appréhendé uniquement à partir de la notion de rôle. Les logiques du système sont disparates et l'acteur réalise un travail d'articulation dans son expérience. Le professeur n'est donc pas un « personnage social » incarnant des valeurs et des attitudes déterminées par son statut ou sa position au sein de l'organisation (Martuccelli, 2007). Pour cette raison il est pertinent d'utiliser la notion d'identité professionnelle, entendue comme un processus dynamique de construction d'un rapport au métier émergeant de l'interaction de l'acteur avec les influences de son environnement et composée par différentes sous-identités. Pour un examen de cette notion voir par exemple : Avalos *et al.*, 2010 ; Beauchamp et Thomas, 2009. Lorsque nous utilisons le mot « rôle » c'est au sens du rapport de l'acteur à ce qu'il perçoit comme son « rôle ».

mais aussi 'ami banquier' parce que les enfants n'ont parfois pas de quoi se payer le bus. Tu es maman, tu es papa, tu es gynécologue, tu es sage-femme, tu es psychologue, tu es artiste, tu es cuisinier, assistant social. Tu es arbitre de football, arbitre de boxe, conseiller d'orientation, infirmier... ». Dans ce lycée, le professeur qui se borne à la fonction d'instruction est vu comme peu « engagé », comme manquant de vocation : *« cela fait partie de la nature même de la vocation, le fait de ne même pas te poser la question de tous les rôles qu'il te faut remplir, quand tu as la vocation ».*

L'étude portant sur l'identité des professeurs citée ci-dessus, met en évidence que la *vocation* (au sens d'aimer les différentes tâches de l'enseignement) est justement la principale raison pour laquelle les enseignants choisissent ce métier. Un autre motif est *la contribution sociale* : 85% des enseignants déclarent que cet aspect fut important ou très important lors de leur choix de métier (Avalos et Sotomayor, 2012). Les professeurs participant à notre recherche invoquent systématiquement cet aspect. Dans le milieu favorisé ils sentent qu'ils doivent créer une *conscience sociale* puisque s'agissant du secteur le plus riche de la société, les jeunes sont déconnectés de la réalité : *« ils ne sortent pas de leur bulle »* souligne Magdalena. Pablo, décrit ses élèves comme des jeunes *« qui vivent un peu coupés de la réalité sociale »*. Le professeur sent ainsi qu'il a la responsabilité de les sortir de leur étroite socialisation familiale et de classe ; issu d'un milieu social moins favorisée, il est bien placé pour accomplir cet objectif.

Dans les lycées défavorisés (général et professionnel) les professeurs se définissent comme accomplissant une mission de *changement social* ; ils parlent de « sauver les élèves », de lutter sans cesse contre les pressions de l'extérieur : les drogues, la délinquance, les grossesses précoces, la violence. Dans ce milieu, en particulier, comme le souligne l'historien I. Nuñez (2007), l'identité missionnaire ou apostolique caractérisant les professeurs lors de la fondation de l'école publique, demeure prégnante. Ximena, enseignante dans le lycée public général a la conviction que son rôle consiste à changer le destin de ses élèves ; elle est d'ailleurs une des rares professeurs dans ce milieu croyant que pour y arriver il ne suffit pas d'être à l'écoute des jeunes et qu'il faut qu'ils apprennent : *« je travaille comme si j'étais dans un bon collège privé »*. Pour cette raison Ximena inclut la lecture de Dostoïevski, l'analyse des films de Woody Allen ou des pièces de théâtre contemporaines. Un genre de contenu sur lequel la grande majorité des professeurs en milieu défavorisé n'oseraient jamais travailler. En effet, la plupart des professeurs ne perçoivent pas l'apprentissage comme le principal moyen de changement social, se tournant davantage vers la parole, les conseils et le soutien affectif. Souvent cet idéal coexiste avec des faibles aspirations sur le destin des élèves, produisant une socialisation différenciée suivant les milieux sociaux. Carmen du lycée favorisé, parle de cette

manière à ses élèves : *« je leur dis, par exemple, qu'ils appartiennent à un niveau socio-économique élevé et qu'ils ont par conséquent une grande responsabilité car dans un futur proche, ils seront en charge de ce pays, ils ont donc une responsabilité énorme »*.

En revanche, dans les lycées défavorisés les attentes sont modestes, la lutte contre le déterminisme social se réalisant par le biais d'une socialisation beaucoup plus élémentaire¹¹⁴. C'est le cas de Fernando :

« tu dois tellement te préoccuper de l'autre partie que l'aspect académique passe malheureusement au second plan, au troisième, au quatrième, voire au cinquième plan. C'est-à-dire qu'ici tu es déjà content si le gamin vient en classe, s'il amène son cahier, s'il parvient à retenir 40% ou 50% de ce que tu lui a enseigné et s'il ne tombe pas dans la drogue et qu'il finit l'année, je suis content (...) Je dois beaucoup travailler sur leur façon de s'habiller, de parler, de s'exprimer (...) Je me préoccupe du fait qu'ils ne volent pas, qu'ils soient ponctuels, qu'ils soient responsables... ». (Fernando, enseignant chilien, lycée professionnel).

Les professeurs pensent lutter contre la reproduction sociale cependant, leurs faibles aspirations, ne se retournent-elles pas contre cette mission de changement social provoquant paradoxalement l'effet contraire ? Voilà l'une des principales tensions qu'éprouvent les professeurs des lycées défavorisés. D'une part, ils aspirent à sortir les élèves de leur situation de précarité et de ce point de vue, ils évoquent une image quasi mégalomane du professeur capable de vaincre tous les obstacles de l'environnement. D'autre part, ils demeurent réalistes et assument que les attentes ne peuvent pas être élevées dans ce contexte. L'idéal de l'École comme moyen d'ascension sociale n'arrive pas toujours à s'imposer, comme le souligne Nelson:

« malgré tout, il y a peu d'ascension sociale au Chili, et pas seulement dans ce milieu (...) Je ne sais pas si tu as fait attention aux deuxièmes noms de famille des candidats à la présidentielle (...) Et c'est cette fronde aristocratique qui se répète depuis la colonisation des Espagnols (...) Je crois donc que l'éducation est importante pour s'assurer un niveau de vie moyen, mais cela ne va pas non plus

¹¹⁴ Le message que les professeurs transmettent à leurs élèves pour les orienter varie de manière considérable suivant le milieu social de l'établissement ; à tel point que cette variation pourrait être interprétée comme la socialisation différenciée par classes sociales postulée par les auteurs des années 1970 (Baudelot et Establet, 1971; Bowles et Gintis, 1976). Cependant, le lien avec ces théories vaut uniquement pour le discours de certains professeurs et non pour les effets que ce discours puisse avoir sur les élèves car, comme insistent les travaux ultérieurs (Giroux, 1980) et comme nous le verrons dans les prochains chapitres, les expériences des élèves ne sont pas le résultat d'une programmation sociale.

te garantir de passer de la pauvreté à devenir avocat d'une grande entreprise ».

(Nelson, enseignant chilien, lycée professionnel).

La mission colossale de changement social, qui entraîne un engagement total dans des rôles multiples, conjuguée aux pressions d'*accountability*, par le biais desquelles le professeur est responsabilisé et durement sanctionné si ses élèves n'obtiennent pas des bons résultats, constitue une « épreuve du métier » (Barrère, 2002) face à laquelle les enseignants disposent de supports inégaux en termes des ressources matérielles et du public des établissements. Les enseignants des établissements défavorisés ressentent cette épreuve comme une tension entre le principe de non discrimination et les autres finalités de l'enseignement. D'une part, ils apprécient le fait que le lycée où ils travaillent accueille tous les élèves sans distinction de classe sociale, de capacité intellectuelle, de niveau scolaire, acceptant même les élèves ayant des procès judiciaires. D'autre part, ils se sentent abandonnés dans cette tâche ; qualifient la sélection réalisée par les autres établissements comme une concurrence déloyale et réclament plus de moyens, notamment des professionnels spécialistes pour prendre en charge les élèves ayant des « besoins particuliers » car bien qu'ils soient disposés à remplir plusieurs rôles, parfois ils se sentent dépassés par la complexité des situations. D'après Juan :

« Pour un mauvais élève on doit laisser partir six bons élèves, parce que les parents disent qu'ils ne vont pas laisser leur enfant dans la même classe qu'un délinquant (...) Et donc, tu avais un cours avec 30 élèves que tu pouvais financer, mais si six élèves partent tu te retrouves avec 24 (...) Et pendant les réunions on nous dit à nous les profs que nous sommes coupables du départ des élèves, que nous n'avons pas assez de caractère pour gérer les enfants délinquants et transgresseurs de loi (...) donc ici, on sanctionne toujours les plus faibles. À qui la faute? Aux profs! » (Juan, enseignant chilien, lycée professionnel).

Cette responsabilisation des enseignants n'est pas exclusive du milieu défavorisé. Dans les établissements aisés, les professeurs se considèrent privilégiés en termes de conditions de travail et de salaire. Cependant, ils sont sous la pression des parents qui, d'après Magdalena, ont plus d'influence *« qu'ils ne le devraient »*, car, en raison de la concurrence entre établissements, les autorités évitent les conflits avec les familles. D'après Pablo, un professeur qui tient un propos susceptible de « choquer » les parents, risque d'être licencié sans avoir le droit à s'expliquer puisque les parents interviennent directement auprès des autorités de l'établissement.

Les enseignants des lycées « moyens » et défavorisés adressent leur mécontentement davantage au Ministère de l'éducation et dans les lycées publics, à leur employeur, à savoir la municipalité. Ces professeurs expriment un véritable sentiment d'exploitation dans la mesure où, en plus d'être mal rémunérés, ils doivent consacrer de leur temps personnel à leur travail, comme le souligne Cristina du lycée « moyen ». Les temps pour la préparation des cours et la correction *« sont pris sur ton temps de vie personnelle, c'est du temps que l'on te vole »*. Ximena, exerçant dans un lycée défavorisé général, est soulagée cette année parce qu'elle travaille 40 heures par semaine et presque la totalité de ce temps, elle est devant les élèves. L'année dernière, elle passait 44 heures devant les élèves ! C'est une situation assez généralisée puisque le temps est l'aspect le moins bien évalué du métier par les professeurs (Avalos et Sotomayor, 2012). Au problème « du temps » s'ajoute le type d'emploi. Alberto, du lycée moyen, doit travailler dans trois établissements différents et même dans une autre ville, afin de compléter son salaire. Dans les lycées défavorisés, la plupart des enseignants sont en CDD renouvelé en fin d'année, risquant donc de perdre leur emploi sans droit à une indemnité. C'est le cas de Pilar qui, toutes les vacances, est stressée car elle ne sait pas si son contrat sera renouvelé : *« ils m'ont appelé le 9 mars pour me prévenir que je revenais travailler, que je devais signer le contrat et le 10 mars c'était la rentrée des classes »*.

Enfin, dans les lycées défavorisés, le manque de matériels pour le déroulement des activités exacerbe le sentiment d'exploitation. Les professeurs mal rémunérés, ayant des journées de travail jugées abusives et des contrats précaires, doivent payer de leur propre argent pour subvenir aux besoins de l'exercice de leur métier, comme l'explique Pilar : *« le gouvernement te donne des ressources à toi comme enseignant ? Non, parce que même les feutres on doit se les payer soi-même (...) avec seulement 400 000 pesos que l'on gagne par mois on doit acheter les feutres, les sacs poubelle, les produits d'entretien, toutes les choses, tu te rends compte? »*. Sa collègue, Ximena, ne se contentant pas de consacrer ses vacances à créer un matériau pour ses élèves, finance aussi souvent les photocopies des livres et des guides.

Le mécontentement des enseignants concerne, certes, leur *statut*, le sentiment de ne pas être valorisés par les autorités et par la société en général. Cependant, il relève aussi du *métier* (Dubet, 2002), car s'ils se plaignent de leurs conditions de travail c'est principalement parce qu'elles entravent l'apprentissage des élèves et la formation des personnes. Par exemple, Ximena sent que l'efficacité de son travail est menacée par le manque de moyens et tout en sachant qu'il est injuste qu'elle paie les photocopies, elle affirme :

« je préfère mille fois être professionnelle parce que cela va directement à mes élèves (...) mes élèves méritent ce qu'il y a de mieux ». Pour Nelson le

problème n'est pas son confort personnel mais l'enseignement que reçoivent ses élèves : *« je crois qu'à chaque fois que l'on s'attaque à nos droits au travail, on affaiblit les droits des enfants aussi parce que parfois tu en as assez et tu ne veux plus te consacrer à : "Professeur, vous pouvez m'expliquer ? Non, j'ai fini mes heures de cours, je m'en vais". Moi, par chance, j'ai de bons rapports avec les jeunes... »*. (Ximena, enseignante chilienne, lycée général défavorisé).

La fin de la phrase de Nelson illustre avec clarté la place de la *relation* dans l'expérience des enseignants. En effet, les relations humaines constituent le principal support pour faire face aux épreuves du métier. L'adhésion des élèves est sans doute une des grandes difficultés tant au Chili qu'en France, cependant, à la différence des professeurs français, les enseignants chiliens ne le vivent pas comme un problème de relation avec les élèves. La gestion de l'ordre scolaire peut affecter la capacité du professeur à produire les apprentissages attendus sans pour autant nuire à la *relation*. Cette dernière étant considérée une priorité pour les enseignants est protégée soigneusement. Les professeurs discutent avec l'élève, lui expliquent les sanctions, s'intéressent à lui, alors l'élève répond non pas par respect à la norme ou par peur de la sanction mais par sa reconnaissance envers le professeur, comme l'exprime Fernando du lycée professionnel : *« je n'ai jamais eu de problèmes de discipline, ici le gamin répond comme tu le traites. Si tu traites les gamins compliqués avec tendresse, affection, si tu te montres proche d'eux, ils te répondent de la même manière »*.

Les difficultés liées à la discipline, à l'évaluation, à la motivation et aux problèmes non scolaires des élèves, sont systématiquement gérées à travers la *relation* et c'est pour cette raison que la culture scolaire chilienne peut être qualifiée comme une culture de la *sociabilité*. A l'école, comme dans la société, la cohésion ne repose ni sur les normes, ni sur la solidarité organique que Durkheim prévoyait dans les sociétés modernes, mais sur le lien social lui-même (Martuccelli, 2010b)¹¹⁵. Ainsi, le caractère froid des relations contractuelles ou des rôles « est toujours contrasté avec l'attente d'une dimension personnelle et subjective dans les relations interpersonnelles, et ceci malgré les différences sociales et économiques » (Martuccelli, 2010b, p. 138). C'est probablement pour cette raison que pour les professeurs

¹¹⁵ D'après Martuccelli (2010b), la nature du lien social et un type particulier de sociabilité constituent un facteur essentiel du processus d'individuation dans les sociétés latino-américaines. Il ne s'agit pas d'un attribut « substantiel » de la culture, ni d'une déficience par rapport aux pays développés. Ce qui est distinctif est le rôle central que ce facteur a joué dans la production des individus en Amérique du Sud. Selon cet auteur, ce lien social fut conçu comme étant moins que le lien communautaire et plus que l'association sociétale (p. 137). La cohésion sociale ne dépendant ni de la construction d'un État-providence ou d'institutions solides ni des normes fortement ancrées dans la culture, elle fut déléguée aux interactions entre les individus.

chiliens la relation avec les élèves n'est pas une épreuve du métier, au contraire, c'est en elle qu'ils trouvent le soutien pour faire face aux tâches les plus difficiles auxquelles ils sont confrontés. Cette sociabilité peut être caractérisée à partir de trois traits prédominants : l'affection, la connaissance mutuelle et l'horizontalité relative.

L'affection consiste en un engagement émotionnel, le lien repose sur l'amour, à l'image de la conception de H. Maturana (2001), selon laquelle l'émotion est une orientation de l'action (davantage que la raison). Selon cet auteur l'émotion primaire est l'amour et dans la mesure où il implique la reconnaissance d'autrui, il permet la cohésion sociale. Les enseignants décrivent ainsi leur relation avec les élèves : ils ne les écoutent pas seulement pour les contrôler ou pour améliorer l'apprentissage. L'affectivité est une fin en soi et ils affirment s'intéresser de manière authentique à leurs élèves. Beatriz du lycée défavorisé général commente que ses élèves la cherchent pour lui raconter leurs problèmes, parfois ils arrivent en larmes pour lui parler de leurs chagrins d'amour : « *Et donc, on les comprend, on sait ce que c'est que d'avoir été abandonnée par un petit copain dont tu étais amoureuse* ». Dans le lycée professionnel, Fernando est triste chaque fin d'année parce que ses élèves vont lui manquer : « *En fait quand arrive cette période du mois de Décembre, je me sens un peu déprimé parce que je sais que ceux de Terminale vont partir, c'est-à-dire ceux que je vois tous les jours* ».

Les professeurs chiliens font preuve d'une grande maîtrise d'information sur les élèves sous-tendue par le principe de la *connaissance mutuelle*. Ils effectuent des descriptions très fines des élèves, des différents clans, de leurs goûts, de leurs problèmes familiaux et personnels ; ceci étant un trait transversal aux milieux sociaux et n'étant pas exclusif des professeurs principaux. Les enseignants discutent avec les jeunes pendant les cours, les récréations, en général dans des instances informelles¹¹⁶. Les élèves de Laura, enseignante dans le lycée favorisé, viennent toujours vers elle pour parler de leur vie privée : « *Ils me cherchent pour me raconter leurs problèmes en tous genres, avec leurs petit-copains ou leurs problèmes d'alimentation. J'ai des filles qui souffrent d'anorexie, de boulimie (...) ils ne cachent jamais leurs problèmes personnels parce qu'ils ont besoin d'en parler* ». Dans le lycée professionnel, Marcos et Manuel sont même au courant de la vie sexuelle des élèves et profitent ces conversations pour les conseiller. La connaissance est mutuelle parce que même si le professeur se dévoile en moindre mesure que les élèves, il faut qu'il le fasse pour gagner

¹¹⁶ La distinction entre capital formel et informel est pertinente pour comprendre la densité des liens sociaux observée dans les lycées chiliens (Putnam, 2000). Il s'agit davantage d'un capital social informel puisque les occasions choisies pour interagir ne sont pas les entretiens individuels, les associations ou d'autres instances établies dans les règlements. Les liens sociaux se tissent au cours des interactions quotidiennes et il est difficile de définir un moment précis où professeurs et élèves augmentent leur connaissance mutuelle.

leur confiance. Par exemple, Magdalena, du lycée favorisé, révèle sa position politique qui est généralement opposée à celle des élèves. Claudia, du lycée général défavorisé, utilise même le temps d'enseignement pour discuter avec les jeunes : *« ils me racontent ce qui leur arrive et moi je leur raconte ce qui m'arrive. Nous parlons des amis, des fêtes, de ce que nous faisons, des filières que nous aimons, de tout en fin de compte »*.

Enfin, l'*horizontalité relative* de la relation consiste en une souplesse de la position et de l'autorité du professeur, celui-ci étant capable de changer de registre en fonction des situations, de savoir détecter à quel moment et avec quelle personne la confiance peut être élargie. D'après Soledad, enseignante du lycée favorisé : *« La relation avec les professeurs est très proche, enfin, moi je le ressens comme du soutien moral et de la proximité mais aussi comme du respect (...) Ce n'est pas une relation d'amis, c'est une relation très proche mais d'adulte accompagnateur, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de proximité, par exemple je suis une professeure à qui les élèves ne disent pas professeure mais Soledad »*. Plusieurs professeurs acceptent le tutoiement mais les élèves ont tendance à les appeler « tia » (tatie) ou « tio » (tonton)¹¹⁷. Les enseignants ne sentent pas que leur autorité soit menacée lorsqu'ils partagent avec leurs élèves des moments de convivialité. Certains professeurs sont même plus enclins à incarner ce que Weber nommait l'autorité charismatique, notamment dans le milieu défavorisé. Fernando joue au football avec les élèves, organise des barbecues avec eux et assure ne jamais avoir connu un manque de respect de la part des jeunes. Son collègue Juan a décidé de préparer du café dans sa salle de classe pendant l'hiver afin que les élèves soient plus à l'aise : *« pourquoi les adultes y auraient droit et les enfants non ? Pourquoi, si les enfants luttent contre le froid dans la salle ? »*

Il s'agit sans doute d'une horizontalité relative puisque professeurs et élèves sont inéluctablement dans une situation d'asymétrie de pouvoir. Le professeur évalue, juge, ordonne. L'élève est plus « dévoilé » et c'est le professeur qui contrôle l'usage de l'information et les règles de la communication (Bernstein, 1975). En effet, la verticalité apparaît dès lors que le professeur ne peut plus maîtriser l'élève par l'affection. À ce moment-là, sa connaissance de la vie personnelle s'avère être profonde pour le meilleur et pour le pire, pour le pire parce que le professeur peut avoir recours à la manipulation émotionnelle pour gagner l'adhésion de l'élève. Ximena leur fait des reproches, parfois publiquement, *« tu m'as trahie précisément parce que tu t'es trahi toi-même »*, cherchant à ce *« qu'ils se sentent*

¹¹⁷ Paulo Freire a écrit un ouvrage intitulée : *« Professora sim; tia nao: cartas a quern ousa ensinar »* (professeure oui ; tia non...) dans lequel il mettait en question cette manière de traiter les enseignants. D'après l'auteur, le fait d'appeler « tia » la professeure reflète un aspect de la culture scolaire en Amérique Latine qui est, certes, affective, néanmoins entraîne une déprofessionnalisation des enseignants légitimant leur statut social désavantagé (Freire, 2004).

coupables ». Sa collègue Beatriz tente de contrôler une élève qui devenait agressive en invoquant son problème psychologique : *« ce n'est pas un asile psychiatrique ici, je suis désolée mais ce n'est pas un asile psychiatrique. Tu es dépressive, tu n'es pas schizophrène »*. Certes, la connaissance des élèves ne se limite pas à une technique du pouvoir pour les contrôler et les assujettir, cependant elle n'est pas toujours bénéfique pour les élèves et dans certaines situations elle entraîne une intrusion dans leur intimité ou un usage inapproprié de cette information personnelle.

2) Les professeurs français : une identité professionnelle spécialisée et une relation pédagogique fondée sur la séparation des rôles

L'École française se consacre au développement intellectuel des élèves et reste perçue par les enseignants comme une institution rationnellement organisée, entraînant une séparation des rôles des acteurs. Les fonctions sont spécialisées et démarquées les unes des autres. Le métier d'enseignant est censé se consacrer à l'instruction et d'autres professionnels sont responsables des autres aspects de la vie scolaire (Osborn *et al.*, 2003). À l'école se produit la rencontre entre professeurs et élèves, la relation étant plus impersonnelle et moins affective qu'au Chili. Les acteurs ont donc le sentiment d'appartenir à une culture « institutionnelle ». L'identité professionnelle des professeurs du secondaire se configure autour de l'enseignement dont la discipline enseignée et l'activité « faire les cours » occupent une place centrale, comme l'indique le rapport Pochard (2008). Il s'agit bien évidemment d'une généralisation puisque les identités sont multiples et comprennent d'autres aspects tels que le lieu d'enseignement (collège, lycée général ou professionnel) ou l'appartenance à un corps spécifique parmi la diversité de statuts caractérisant la condition enseignante en France (les agrégés, les certifiés, etc.).¹¹⁸ Il s'agit également d'une représentation idéale du métier qui est en décalage avec le « métier exercé » et avec l'identité prescrite par l'Éducation nationale ; un décalage d'autant plus prononcé que les réformes des dernières décennies s'orientent vers un élargissement croissant du rôle des professeurs (Barrère, 2002 ; Dubet, 2002).

Les enseignants que nous avons interviewés confirment cette représentation du rôle spécialisé du professeur. Même si celui-ci comporte des tâches multiples, il demeure circonscrit à l'enseignement, à l'accompagnement scolaire et à l'orientation. L'accompagnement socio-affectif étant attribué à d'autres professionnels. La plupart des

¹¹⁸ A ce propos, voir par exemple le Rapport N°2012-070, juillet 2012, de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Administration de l'éducation nationale et de la recherche intitulé (IGEN/IGAENR) : « Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes »

professeurs, y compris les professeurs principaux, démontrent une maigre connaissance des problèmes familiaux et personnels des élèves. Les enseignants non principaux répondent à ces questions en suggérant de demander au professeur principal ou bien à l'administration, ce constat ne variant pas en fonction du type d'établissement ou du milieu social. Même dans le lycée favorisé, où le projet éducatif stipule une considération de toutes les dimensions de l'élève, les professeurs assument le rôle d'accompagnement personnalisé à condition qu'il reste dans le cadre des compétences du professeur. Lucie souligne : *« nous on n'est pas des psys, on est des professeurs, on intervient dans un cadre. S'ils ont envie de nous dire quelque chose, qu'ils nous le disent (...) Je vais être proche mais dans une relation de respect et chacun à sa place, je ne suis pas leurs parents, je ne suis pas leur psychologue, donc j'essaie de maintenir des distances »*.

Quasiment tous les professeurs interviewés ont répondu comme Lucie à la question sur les problèmes personnels des élèves, c'est-à-dire, listant tous les rôles qu'ils ne doivent pas exercer. Dans les lycées défavorisés (général et professionnel) les enseignants se montrent également intéressés au bien-être des élèves néanmoins ceux qui acceptent d'être « à l'écoute » ont tendance à renvoyer les élèves vers d'autres professionnels : *« Je vais voir Christelle, l'infirmière, si je sais de quelqu'un a des problèmes. Bon, je demande à l'élève, je parle avec l'infirmière, je vais voir la direction pour dire qu'il y a un problème extrascolaire »* (Sophie, enseignante française, lycée général défavorisé).

La manière dont cette dimension du métier est assumée par les enseignants peut acquérir deux formes : soit le professeur écoute et puis dérive « ces cas » par « prudence » ; soit il considère que cette tâche ne fait pas partie de son rôle et le contourne ou l'ignore. Le premier cas de figure est souvent évoqué par les professeurs qui déclarent s'intéresser au bien-être des élèves, néanmoins ils ne s'intéressent qu'aux situations affectant directement la scolarité : *« Pourquoi je suis assez attentif au bien-être des élèves ? Parce qu'on sait bien qu'un élève qui est heureux est un élève qui apprend, un élève qui est malheureux est un élève qui n'apprend pas »*, commente Pierre du lycée professionnel. À la différence des enseignants chiliens, les professeurs français qui sentent qu'ils doivent écouter les élèves restent modestes. Certains invoquent la « prudence » : *« En tout cas ce qu'ils veulent bien nous livrer parce que bien sûr il y a son intimité et son droit au secret »*, affirme Corinne du lycée privé.

La modestie et la prudence sont également évoquées au nom d'une protection de l'élève, le professeur se déclarant « incompetent » pour aborder des problèmes intimes : *« nous les professeurs sans être formés pour accomplir ce rôle-là, nous risquons de faire des dégâts, de faire plus de mal que de bien »*, souligne Daphnée du lycée « moyen ». Cet argument est aussi présent dans la deuxième posture des enseignants selon laquelle

l'accompagnement affectif, et même l'écoute des élèves, est complètement exclue du rôle du professeur. Certains enseignants affirment avoir rarement affaire à des confidences des élèves, comme Juliette, du lycée général défavorisé : *« parce qu'ils n'osent pas je crois, tout simplement et c'est vrai qu'on leur reste étranger même en étant professeur principal et même si on a de bons contacts avec eux »*. Cette enseignante en fin de carrière se souvient de deux occasions où des élèves lui ont confié des informations intimes, notamment d'un élève qui lui avait révélé son homosexualité en l'écrivant sur un devoir. Face à cette situation, Juliette n'a pas tenté d'en savoir davantage ni de réagir : *« Bien sûr, je n'avais fait aucune remarque, je n'ai rien dit »*.

Certains enseignants évoquent les risques qu'entraîne la maîtrise d'informations personnelles des élèves en termes de neutralité du professeur, comme Chloé, une jeune enseignante dans un lycée général défavorisé qui évite les confidences de ses élèves : *« c'est mieux pour eux parce que je pense qu'il ne faut pas tout mélanger et puis c'est mieux pour nous parce que ça ne serait pas évident de tout gérer. Et puis, après ça va créer aussi des différences entre les élèves si on a une relation particulière avec un élève qui s'est confié »*. D'autres déclarent ouvertement que ce n'est pas leur rôle et que cet intérêt pour le bien-être des élèves peut même affecter la mission essentielle, à savoir l'instruction : *« On fait des tâches pour lesquelles on n'a pas été formé, on accompagne socialement les élèves, les familles et ça, on sort de notre rôle et moi je ne sais pas si on est capable de le faire. Et le temps qui est consacré à l'enseignement finalement, il se réduit »*. Ce professeur en lycée professionnel ajoute *« il faut que quelqu'un le fasse »*, résumant assez bien la posture dominante des enseignants : l'accompagnement socio-affectif, l'écoute des élèves, la vie juvénile sont, certes, des dimensions dont l'École ne peut pas faire abstraction, cependant ils pensent que ce ne sont pas eux qui doivent s'en occuper. La relation avec les élèves reste ainsi un rapport pédagogique où les affects ont une place secondaire pouvant être froide et distante. Juliette, par exemple parle ainsi à ses élèves : *« nous on n'est pas là pour vous aimer, on est là pour vous enseigner quelque chose »*.

D'ailleurs, certains professeurs sont très sceptiques, voire critiques à l'égard de l'élargissement du rôle d'enseignant et de la conception de l'éducation : *« on parle beaucoup de l'Éducation nationale, néanmoins je pense qu'il vaudrait mieux garder l'appellation ancienne d'Instruction publique parce que la tâche principale est l'instruction, et l'éducation, pas vraiment (...) Certes, j'enseigne les valeurs de la République, je sais qu'à l'École on enseigne le vivre ensemble, le respect, etc., mais on ne le fait pas directement, je le fais plutôt par l'exemple »*. Le professeur est donc conçu comme un rôle social, comme un adulte, un citoyen et lorsque l'éducation a une place légitime au sein de leur métier, elle doit résulter de

l'exemple davantage que de l'interaction. Hugo, professeur dans un lycée favorisé l'exprime de manière éloquente : « *Alors je crois que ma priorité c'est d'être un modèle pour les enfants, ça ne veut pas dire leur modèle, ça veut dire un modèle* » (...) *Les enfants ont besoin de repères et je suis un repère, le directeur est un repère, la famille est un repère, le policier est un repère, le boulanger est un repère. La société et les adultes doivent protéger et en même temps accompagner la société des enfants* ». La socialisation se fait en quelque sorte toute seule : la simulation de la société à l'intérieur de l'école s'exerce sans que le professeur ait à réaliser des tâches spécifiques pour atteindre ce but.

En résumé, les enseignants expriment avec clarté le fait que leur identité ne découle plus d'une *vocation* mais d'une *profession*, d'un métier (Dubet, 2002). D'ailleurs, à la différence des professeurs chiliens, ils ne prononcent pas le terme « vocation » et ne se présentent pas comme vecteurs du changement social. Cette situation s'explique sans doute par la construction historique de l'École et du métier. Néanmoins, elle découle vraisemblablement des différences de conditions de travail entre les pays : au Chili, il semble inimaginable qu'un professeur choisisse le métier en fonction du statut ou des conditions de travail. Alors qu'en France, les conditions de travail ne sont pas dissuasives lorsque la motivation vient de la discipline, comme le soulignent bien des enseignants. Ainsi, l'identité professionnelle découle principalement des tâches liées au *métier*, lesquelles deviennent des épreuves d'autant plus difficiles que le professeur reste attaché, dans l'idéal, à une définition de soi à partir des objectifs qui lui avaient été attribués autrefois, à l'époque de l'École républicaine. Ces « épreuves » et « deuils » du métier ont été documentés dans d'autres travaux (Barrère, 2002 ; Derouet, 1992 ; Dubet, 1991 ; 2002) alors, nous allons développer seulement les aspects qui permettent de distinguer la culture « institutionnelle » française de celle de la « sociabilité » du Chili, à savoir : le *sentiment de décadence* et la *culture de la sélection*.

Le sentiment de décadence persiste aujourd'hui, dix ans après les travaux de F. Dubet et A. Barrère. Bien qu'au Chili les enseignants fassent allusion aux changements de la jeunesse, à la concurrence des médias, à la régulation par les résultats, en France le sentiment est plus profond dans la mesure où il concerne la mission centrale de l'École, la transmission du savoir et de la culture. Le sentiment est particulièrement profond chez les enseignants qui construisent leur identité autour de cette mission et des principes perçus comme étant condamnés à l'obsolescence imminente. L'École fut construite comme une institution au sens d'une *paideia fonctionnaliste* et devient de plus en plus une organisation rationnelle (Dubet et Martuccelli, 1996), alors, lorsque les ciments sont bouleversés, tout l'édifice semble menacé par l'effondrement. Quels sont les repères quand le savoir, la culture, l'autorité du professeur,

la mobilité sociale, ne sont plus porteurs de la légitimité de l'École ? Tandis qu'au Chili, là où ces principes ne sont pas garantis, les relations et les affects prennent le relais aisément, en France s'installe un sentiment de nostalgie et d'absence de repères.

Cette situation se traduit premièrement par un sentiment de « dégradation du niveau » (Barrère, 2002 ; Dubet, 2002) qui impacte le statut enseignant mais aussi son métier puisque la réduction des exigences ne se justifie pas à partir d'une prééminence de la formation des personnes ; alors elle est vécue comme un effondrement de l'institution entière et donc comme une déprofessionnalisation de l'enseignant. Selon Sandrine du lycée professionnel : *« On a tous rabaissé nos exigences et d'année en année je crois qu'on les rabaissait parce qu'autrement ça m'était fatigant, donc je pense que si on ne faisait pas ça on s'auto-flagellerait... »*. Pour certains professeurs, la cause est dans le changement générationnelle des élèves *« qui n'arrivent plus à se concentrer autant »* car *« au bout d'un quart d'heure ils zappent »* souligne Marie-Claude du lycée favorisé. Pour d'autres, la cause se trouve dans les réformes et c'est l'Administration centrale qui va finir par faire s'effondrer l'Éducation avec des réformes successives qui réduisent l'exigence des programmes, le temps d'enseignement de certaines matières : *« Là on a l'impression qu'on met des fondements qui sont au ras des pâquerettes quoi, vraiment très, très bas et qui doivent s'adapter à tout le monde »*. Pour cette enseignante de physique-chimie du lycée « moyen », cette situation nuit à son rôle : *« je ne sais plus très bien quel est le rôle de l'enseignant de physique-chimie dans tout ça »*.

À la différence des professeurs chiliens, la régulation par les résultats n'est pas critiquée au nom d'une « perte d'humanité », mais en termes du rabaissement du niveau, des involutions de l'École qui menacent toute l'institution et donc la société : *« ce que je leur reproche à certains c'est d'être crasse, quand je dis être crasse, c'est ne pas s'intéresser, ne pas vouloir comprendre, rester dans sa misère sociale, intellectuelle (...) Et là je me dis : mais quelle société ! Quelle société ils vont faire quand ça va être à eux la société ! Et ça c'est inquiétant »* (Sandrine, enseignante française, lycée professionnel).

La deuxième manifestation du sentiment de décadence concerne l'ordre scolaire et la réalisation des cours. Nous retrouvons ici la difficulté mise en évidence par les travaux cités ci-dessus : le professeur sent qu'il doit se consacrer davantage aux conditions permettant la réalisation du cours qu'à sa véritable mission, à savoir la transmission du savoir. Lorsque nous demandions aux enseignants quelles étaient les principales difficultés qu'ils rencontraient dans leur travail, les enseignants chiliens invoquaient le manque de moyens et un sentiment d'exploitation. En France, ils mentionnaient davantage le manque d'adhésion de la part des élèves.

Pour Sylvette, enseignante dans un lycée « moyen », la principale difficulté est l'hétérogénéité des élèves. Car, comme le souligne sa collègue Daphnée : « ... *nous ne savons pas travailler avec les élèves faibles. Moi si je suis enseignante c'est parce que j'étais bonne élève, alors je peux leur apprendre comment être un bon élève (...) mais je suis moins préparée pour travailler avec les mauvais élèves ou les élèves en difficulté* ». Pour d'autres enseignants le problème provient d'un défaut d'intériorisation des normes, d'un manque de motivation, d'une passivité : « *le problème majeur c'est susciter l'intérêt des élèves (...) pour les mettre au travail c'est redoutable des fois, on déploie une énergie incroyable* », explique Nathaly, enseignante en lycée professionnel.

Le problème « du niveau » et de la « motivation » des élèves est toujours vécu comme une épreuve entraînant des « deuils » (Barrère, 2002) : le deuil de la discipline enseignée, de la possibilité d'éveiller la curiosité des élèves, de développer des talents scientifiques, de produire des citoyens critiques. Pourtant, cette épreuve se décline différemment suivant les établissements et les filières où les enseignants exercent. Dans le lycée favorisé ils se considèrent « privilégiés », comme Hugo, qui emploie des méthodes traditionnelles d'enseignement : « ... *ils sont faciles ici les enfants, ils sont gentils. Si on a un peu d'autorité et qu'on est intéressant ils vont écouter, ils vont participer (...) dans un autre endroit je ne pourrais pas faire le travail comme je le fais ici, c'est vrai que dans ce lycée tout ça c'est encore faisable* ». Dans les lycées défavorisés, en revanche, se retrouvent les conséquences de la ségrégation scolaire observées au Chili : « *on sait faire hein, de s'occuper des élèves en difficulté dans une classe s'il y a à côté des élèves bons ou très bons qui vont un petit peu servir de moteur, mais quand on a une classe où on a que des élèves non seulement en difficulté, parfois en très grande difficulté, là on a du mal, on sait moins bien faire* », commente Vincent du lycée général. Pour Philippe du lycée professionnel la situation est vécue comme un échec : « *il y a des jours où ça ne se passe pas bien, on n'est pas contents de nous, les élèves sont insupportables, on a l'impression qu'on ne sait plus faire du tout, qu'on n'est pas bon prof. Ça c'est permanent...* ».

L'adhésion des élèves devient une tâche presque insurmontable et à la différence des professeurs chiliens, la relation, la conversation et les contrats avec les élèves ne figurent pas parmi les stratégies possibles. Philippe tente d'appuyer son autorité sur son travail : « *je pars de ce principe, c'est que si je leur propose un cours à peu près bien ficelé, ils vont le respecter, ils vont être plus attentifs, ils vont voir que moi j'ai dépensé du temps pour eux* ». Bien sûr, cette stratégie est fragile lorsque le savoir et l'autorité du professeur sont peu légitimes pour les élèves, notamment en lycée professionnel : « *les bons élèves sont capables de s'ennuyer, de prendre quand même un cours si c'est pas intéressant (...) nos élèves non, ils*

vont très vite décrocher, ils vont très vite passer à autre chose, ils vont être en opposition, ils vont avoir des conflits si ça ne marche pas ».

Le conflit est une menace constante à laquelle font allusion les enseignants, d'une part parce que l'autorité de l'École et des enseignants qui autrefois se fondait sur la légitimité de l'institution et sur la figure de l'adulte n'est plus suffisante. D'autre part – nous en faisons l'hypothèse – parce que la relation pédagogique demeure distante, impersonnelle et hiérarchique alors que les acteurs exigent, comme le postule Martuccelli (2010a), la singularité et la prééminence des aspects qualitatifs et affectifs dans les interactions. Les professeurs français sont quelque part « prisonniers de la forme scolaire » (Vincent *et al.*, 1994) et il semble qu'alors qu'au Chili la relation avec les élèves permet de gérer la discipline et donne un sens à l'expérience des enseignants – sans pour autant être une solution efficace, en France la relation pédagogique est en elle-même un problème majeur. Les sanctions ne sont pas perçues comme une stratégie louable probablement parce qu'en lycée elles ne sont pas assez efficaces et aussi parce que dans l'idéal, les professeurs espèrent que les normes soient intériorisées auparavant (Meuret, 2007). Par conséquent, ils tentent de toucher les élèves au travers de la pédagogie et des modalités de justification de leur travail. Nathaly en lycée professionnel incite ses élèves en invoquant l'importance du diplôme et de la culture pour la vie professionnelle : *« j'essaie de me vendre, de vendre mon enseignement, mais c'est dur »*. Son collègue Pierre, comme bien d'autres professeurs, s'appuie sur le bac : *« La carotte et le bâton. Le bâton, on n'a pas le droit, et la carotte, c'est eux qui doivent se la donner la carotte, c'est leur bac, c'est leur avenir »*.

La tension qu'éprouvent les enseignants et qui est au cœur du système éducatif se configure précisément autour de cette « fiction nécessaire » (Dubet, 2008), selon laquelle les notes, l'orientation, l'examen et enfin le diplôme, doivent « motiver » les élèves alors que les acteurs savent que la conjoncture économique et surtout le chômage démontrent que les diplômes ne garantissent pas l'insertion professionnelle, *a fortiori* la mobilité sociale. L'École repose sur cette *culture de la sélection* pour maintenir la cohésion scolaire et au niveau de la salle de classe les professeurs y ont recours afin de conquérir l'adhésion des élèves. Au lycée, le « bac » et l'orientation constituent les manifestations les plus palpables de ce conflit entre l'idéal égalitaire de l'École et sa fonction de sélection. La formule d'A. Prost (1992) « Travaillez, sinon vous serez orientés » (p. 156) semble toujours d'actualité.

Les professeurs affrontent des contradictions à l'égard de la sélection, notamment de l'orientation et du rôle qu'ils y jouent. D'une part, ils soulignent de manière généralisée souhaiter que tous les élèves « trouvent leur place » dans la société ; que chacun ait un métier qui lui plaise. D'autre part, ils sont conscients que ces places sont inégales et estiment que

certaines élèves ne sont simplement pas faits pour les études longues, celles qui, sans toujours garantir l'accès aux meilleures positions, offrent toutefois un champ de choix plus vaste. D'un côté les enseignants se montrent critiques vis-à-vis de la hiérarchie des filières et voudraient qu'elles soient toutes sur un pied d'égalité ; d'un autre côté ils affirment que les élèves en difficulté devraient être « ailleurs » et qu'ils ne peuvent pas tous aspirer à aller en scientifique ou en lycée général. D'ailleurs, en lycée professionnel les enseignants dénoncent davantage la dévalorisation de cette formation. Cependant, ils affirment sans cesse que ces élèves ont de grandes difficultés scolaires et qu'ils n'auraient pas pu aller en lycée général, comme l'explique Nathaly : *« en lycée professionnel on sait très bien qu'on n'a pas les meilleurs élèves quoi, qu'ils viennent souvent par défaut, qu'ils préfèrent faire des métiers plus jeunes, donc on sait que ce ne sont pas de grands intellectuels »*.

En fait, ils ont systématiquement recours à des « fictions nécessaires » : tout en considérant que les élèves sont trop faibles, ils sentent qu'ils doivent leur redonner un espoir et les raccrocher à l'école. Tout en sachant qu'ils sont là « par défaut », ils se convainquent eux-mêmes que ces élèves « souhaitent » apprendre un métier. Tout en sachant que leurs élèves n'auront accès qu'à des emplois peu valorisés socialement, ils tentent de relativiser en soulignant que cette formation garantit une insertion professionnelle plus efficace que certaines filières générales. Philippe exprime avec clarté cette tension : *« Donc malgré évidemment la conjoncture difficile, le chômage, etc., on leur dit qu'avoir un diplôme c'est toujours valorisant, c'est toujours mieux pour s'insérer (...) c'est le discours qu'on tient d'abord parce que c'est plus facile ensuite pour nous de travailler, évidemment qu'il faut être optimiste (...) on ne peut pas être défaitiste, je crois que ça ne sert à rien. C'est sûr, il faut pas fermer les yeux devant la réalité qui est difficile, mais on ne peut pas être défaitiste »*.

La question de l'orientation est nécessairement rétrospective en lycée professionnel puisque les élèves ayant déjà été orientés, la seule réponse possible est la justification permanente pour qu'ils arrivent à revaloriser l'école et à se revaloriser eux-mêmes. Dans les autres lycées les manières de définir la situation de l'orientation sont différentes. Certains professeurs optent pour le contournement de la situation, évitant de parler de l'avenir avec les élèves ou même refusant le rôle de professeur principal afin d'échapper à l'orientation, comme Béatrice : *« C'est quelque chose que j'ai beaucoup de mal à faire parce que j'ai pas l'impression de les connaître suffisamment bien pour préjuger de leur avenir quoi. Donc c'est un peu lâche, je laisse mes collègues s'en occuper »*. Une deuxième réponse consiste à « jouer le jeu » de l'orientation en assumant le « tri » des élèves comme quelque chose sinon naturel, du moins nécessaire dans la mesure où il faut une orientation « réaliste », il faut que quelqu'un dise la vérité aux élèves. C'est le cas de Juliette du lycée général défavorisé :

« parce qu'il y en a qui disent : 'je voudrais aller en S, filière scientifique'. Je leur dis : 'Mais enfin, vous avez vu les notes que vous avez ? Huit en maths, sept en physique... Vous ne pouvez pas faire S ». Souvent ces professeurs qui sentent que leur mission est d'imposer ce que Freud appelait le « principe de réalité » aux élèves, le justifient en invoquant le bien qu'ils font en évitant des échecs inéluctables de ces élèves.

Enfin, la troisième réponse au dilemme de l'orientation est la critique ou le malaise chez les enseignants ayant conscience que leurs verdicts peuvent déterminer l'avenir d'un élève. Alors, ils se tournent contre le système éducatif pour critiquer la pression démesurée que l'École française impose aux élèves, l'emprise des diplômes et de l'évaluation, l'orientation précoce. Sous-tendue par cette argumentation, la mission de l'orientation devient justement la réduction de pression et le discours du professeur devant les élèves consiste à relativiser l'importance des notes et le déterminisme de l'orientation. Cette réponse tentant de protéger le bien-être des élèves, située dans un système éducatif où « objectivement » les notes et les filières sont déterminantes pour les choix ultérieurs, n'engendrait-elle pas un effet similaire à celui de la socialisation socialement différenciée au Chili ? C'est-à-dire que tout en résistant à la culture de la sélection les enseignants finissent par s'adapter et parfois renforcer les aspirations socialement et scolairement typées des élèves. En fait quand le professeur transmet l'idée selon laquelle le choix actuel n'est pas une fatalité et qu'il est légitime de s'orienter vers les filières moins prisées, c'est aux élèves les plus faibles qu'il s'adresse.

Enfin, à la différence du Chili, le niveau scolaire de l'élève est plus saillant que l'origine sociale lors de l'orientation et bien que les enseignants du lycée favorisé manifestent des aspirations considérablement plus élevées que ceux de lycée professionnel, il n'en reste pas moins que dans le milieu aisé se reproduit un tri similaire où les élèves à faibles résultats sont orientés vers les filières de relégation. Hugo, enseignant dans ce lycée explique qu'à la fin du collège a lieu la première orientation : « là c'est souvent les élèves les plus faibles, faibles, mais faibles parce qu'on leur demande des choses, de rester sur une chaise pour eux c'est pas possible (...) donc ceux là on les oriente souvent de force (...) mais ils veulent pas, c'est pas facile à dire : moi je suis différent et la famille aussi elle veut pas l'entendre, alors là, l'orientation est forcée ». Hugo affirme que dans ce lycée tous les élèves veulent poursuivre l'enseignement général et la série scientifique alors aux élèves faibles on leur dit : « vous savez en France les gens qui vont de troisième en seconde il n'y en a qu'une personne sur deux, il n'y a que 50% de la population qui fait ça ». Les propos de ce professeur démontrent à quel point l'orientation repose toujours sur une convention académique où l'orientation par « défaut » prédomine et va de pair avec une logique d'« assignation à des places en fonction du mérite académique » (Verdier, 2010, p. 113). La nature de l'orientation

s'accorde ainsi avec une culture scolaire rationnelle, impersonnelle et élitiste. L'orientation résulte d'une analyse raisonnée et raisonnable de la situation de l'élève, se réalise dans un cadre spécifique et avec le personnel désigné par l'organisation (le conseiller et surtout le professeur principal) et enfin, elle est en réalité davantage une sélection qu'un *counseling*. Comme nous verrons dans les prochains chapitres, ce caractère de l'orientation « à la française » n'est pas sans conséquences sur les expériences des élèves.

*

* *

Tout au long de ce chapitre nous avons parcouru les éléments les plus distinctifs de la culture scolaire au Chili et en France en illustrant à partir de la construction sociohistorique des systèmes éducatifs et du discours des enseignants, le point de vue du système. Les représentations des enseignants ont permis d'aborder cette question au-delà des discours officiels, intégrant les aspects du *curriculum caché* ainsi que les tensions qui émanent des modèles culturels et de la rencontre de ces « idéaux » avec les situations quotidiennes où ils sont censés se mettre en œuvre. Au Chili l'*ethos* de l'École se rapproche d'une culture de la sociabilité et en France d'une culture institutionnelle. Cette distinction entraîne des différences en termes de conception de l'éducation, du savoir et de la pédagogie ainsi qu'une configuration particulière de la division du travail, de la relation pédagogique, des tensions et des épreuves au sein de ces deux modèles culturels et de l'expérience des professeurs.

Ces aspects entretiennent une relation étroite avec les modes de production des inégalités présentés dans les chapitres précédents. Cependant, sur certains points, ils s'en détachent parce que la culture n'est pas simplement un reflet de la structure et de l'organisation des systèmes éducatifs ; elle relève aussi de la manière dont les écoles s'autoproduisent (Dubet, 1991 ; Touraine, 1984) et constitue un processus en construction permanente en même temps qu'elle se reproduit (Biland, 2010 ; Lagroye et Offerlé, 2010). Les changements suivent ainsi les voies facilitées par l'Histoire et la tradition. C'est la raison pour laquelle les réformes incitant à une régulation par les résultats, dites d'inspiration néolibérale (Mons, 2007), engendrent des résistances et des réponses distinctes : tandis qu'au Chili elles sont critiquées au nom d'une perte d'humanité de l'école et d'une excessive standardisation, en France les arguments portent, au contraire, sur la dégradation de l'instruction et sur une considération démesurée du contexte et de l'individualité de l'élève.

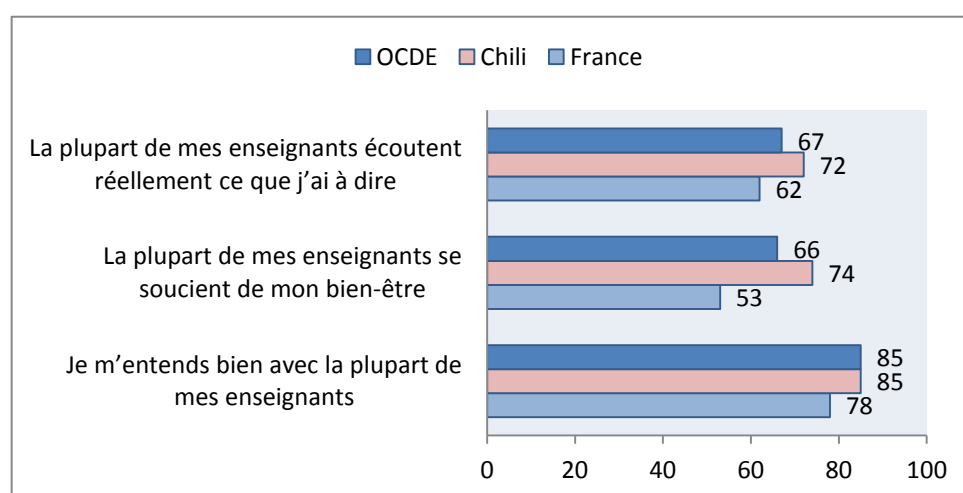
La culture scolaire joue un rôle médiateur entre les modes de production des inégalités et les expériences des élèves en raison d'un certain degré d'autonomie qu'elle présente par rapport aux conditions structurelles et fonctionnelles des systèmes éducatifs. D'une part, la

culture entretient un rapport avec les modes de production. Ainsi, tandis qu'en France, un mode de production scolaire-culturel s'accompagne d'une culture de la sélection fondée sur le mérite, au Chili, le mode de production socio-économique produisant une ségrégation en amont par le capital financier, a moins recours à la sélection scolaire, opérant davantage une socialisation caractérisée par des aspirations socialement contrastées. D'autre part, la culture scolaire n'est pas complètement réductible aux modes de production, sinon : comment expliquer la culture de la sociabilité au Chili et la culture institutionnelle en France ? Un mode de production socio-économique ne pourrait-il pas se développer au sein d'une culture institutionnelle ? Un mode de production scolaire-culturel ne serait-il pas imaginable en rapport à une culture de la sociabilité ? Il nous semble qu'au-delà des liens entre ces aspects la prééminence de l'affectif à l'école chilienne et la nature impersonnelle des relations en France ne sont pas assimilables aux modes de production. Il est donc plus probable que les modes de production et la culture scolaire découlent d'une construction historique et sociétale, entretenant des relations complexes entre eux, sans que l'un soit la cause ou l'explication de l'autre.

Comme nous l'avons montré ci-dessus les modes de production des inégalités peuvent entrer en tension avec les représentations de l'éducation, de l'élève et de l'École, qui circulent par chacune de ces cultures. La culture institutionnelle en France, devant les mutations de l'École et de la société, est perçue comme victime d'un déclin inéluctable. Les normes, les rôles et en général, le « programme institutionnel » ayant perdu leur légitimité, s'installe au sein de la culture un sentiment d'anomie au sens de Durkheim, à savoir, se situer dans un moment transitoire, au sein duquel un modèle éducatif s'effondre sans qu'un programme nouveau soit encore envisageable. Le travail d'articulation des logiques disparates retombe alors sur l'acteur dont l'évaluation de la situation actuelle se fait en référence au passé, elle est donc *diachronique*. Au Chili, les changements empêchent une analyse similaire, d'une part parce que l'individu institutionnel ne s'est jamais véritablement imposé, l'acteur étant plus souvent, au cours de l'histoire, un individu qui devait se construire soi-même et avec les autres mais sans dépendre des institutions (Martuccelli, 2010b). Ce phénomène précède la convention marchande introduite dans les années 1980, qui n'a fait que l'exacerber. Aujourd'hui, le sentiment n'est pas un sentiment de décadence parce que pour qu'il y ait un déclin il faut que la situation précédente soit idéalisée et engendre une certaine nostalgie du passé. Au Chili, la représentation d'un âge d'or de l'École n'existe pas ; la critique est donc *synchronique* émergeant de la comparaison avec les autres milieux sociaux et les autres pays, et se réfère surtout à l'inégalité.

De quelle manière la culture scolaire peut-elle jouer un rôle de médiateur entre les modes de production et les expériences des élèves ? Au Chili, dans la mesure où prédomine une culture « bienveillante » où les affects du jeune occupent une place centrale, les inégalités ont moins de chances de produire un refus envers l'École. En France, la culture scolaire peu soucieuse de la singularité des élèves, basée sur un rapport formel et impersonnel entre les acteurs et sur une relation professeur-élève hiérarchique, exacerbe les effets du mode de production des inégalités sur l'expérience des élèves. Les élèves sont davantage en refus de l'École et entretiennent un rapport plus conflictuel avec les enseignants, comme le montrent certaines recherches (Dubet *et al.*, 2010 ; Osborn *et al.*, 2003). Malheureusement les enquêtes internationales disponibles n'incluent pas des comparaisons entre la France et le Chili¹¹⁹ et nous ne disposons que de quelques indicateurs portant sur les relations enseignants-élèves apportées par l'enquête Pisa. Les indicateurs les plus significatifs sont présentés dans la figure N°24.

Figure N°24 : Perception de la relation professeur-élève exprimée par les jeunes de 15 ans, selon PISA 2009. OCDE, Chili, France.



Lecture : Les barres indiquent le pourcentage des jeunes déclarant être d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations situées à gauche de la figure. Les pourcentages présentés correspondent au Chili, à la France et à la moyenne de l'OCDE.

Source : PISA 2009, Vol IV (OCDE, 2011e).

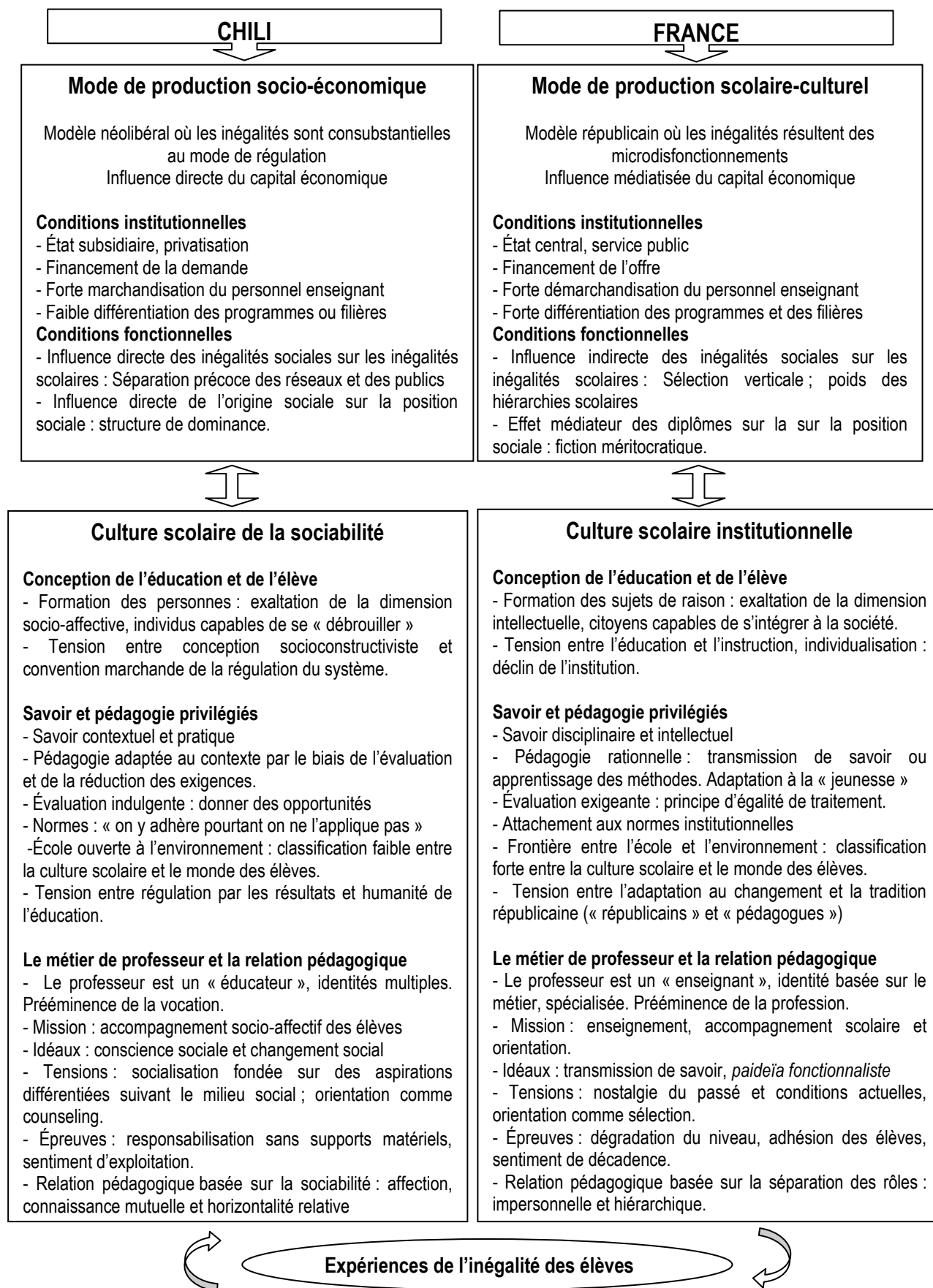
Ces résultats montrent que les élèves français présentent une perception générale moins positive de la relation avec les enseignants que les jeunes chiliens et la moyenne de

¹¹⁹ Par exemple, le Chili n'a pas participé aux premiers cycles PISA. En 2009, la France ne présente pas les résultats concernant les chefs d'établissements. Contrairement au Chili, la France ne participe pas non plus à l'enquête internationale sur l'éducation civique (International Civic and Citizenship Education Study ; Schulz *et al.*, 2010, laquelle apporte des données intéressantes sur la participation des élèves à l'intérieur des établissements et sur la confiance envers l'école.

l'OCDE. Ils sont 78% à déclarer « Je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants », contre 85% au Chili, ce dernier pays coïncidant avec la moyenne de l'OCDE. Par ailleurs, et en cohérence avec les différences de la culture scolaire développées ci-dessus, seulement 53% des jeunes français affirment que la plupart de leurs enseignants se soucient de leur bien-être ; alors qu'au Chili ce pourcentage s'élève à 74% et se situe nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (66%). Ces résultats sont bien évidemment illustratifs et exigent des analyses plus profondes à partir de la nature de l'expérience des élèves.

En effet, le rôle des inégalités sur les expériences des acteurs ne se limite pas à une question de « degré » ou de « *quantum* » des inégalités mais à leur mode de production. Il en vaut de même pour la culture scolaire : elle n'est pas entendue en termes normatifs comme si une culture scolaire serait supérieure à l'autre, elle agit par son contenu. Ainsi, l'effet conjugué des modes de production et de la culture scolaire participe à la construction d'un type d'acteur, d'une expérience scolaire qui ne sera ni « meilleure » ni « pire » suivant le pays, mais *qualitativement* différente. Comme nous le montrerons dans les prochains chapitres, la bienveillance des relations au sein de l'École chilienne est susceptible d'engendrer un sentiment de manque de régulation, voire des sentiments d'injustice dans les contextes accumulant les effets des inégalités. La distance de la culture française peut, quant à elle, être vécue comme un manque de considération de la singularité des élèves et comme une normalisation excessive de leur comportement, chez les élèves situés au bout de la hiérarchie scolaire. En résumé, les modes de production et la culture scolaire se traduisent par des épreuves distinctes, ou du moins se déclinent différemment, produisant ainsi des réponses qui varient d'un système éducatif à l'autre. La question de la nature et de la déclinaison de ces épreuves sera l'objet des chapitres suivants ; mais juste avant, un schéma explicatif permettra d'illustrer ce cheminement.

Figure N°25 : Modes de production des inégalités, cultures scolaires, expériences de l'inégalité



CHAPITRE V

Les établissements scolaires et les expériences de l'inégalité

L'épreuve de l'intégration : les systèmes scolaires et l'adhésion de l'acteur¹²⁰

Dans l'*Éducation morale*, Durkheim (1963) définit l'École comme l'institution chargée de sortir l'enfant de son milieu familial afin qu'il vise des fins impersonnelles, c'est-à-dire, des fins orientées vers autre chose que l'individu, cette « autre chose » étant la société. L'École permet « l'attachement aux groupes sociaux », une condition *sine qua non* de la vie collective dans la mesure où elle développe l'altruisme : « Pour apprendre à aimer la vie collective, il faut la vivre, non pas seulement en idée et en imagination, mais en réalité » (p. 194). C'est la raison pour laquelle l'École participe de la construction de la cohésion sociale : elle constitue un milieu social en soi, un espace intermédiaire entre les liens privés et la société. D'après Durkheim : « L'habitude de la vie commune dans la classe, l'attachement à cette classe, et même à l'école dont la classe n'est qu'une partie, constituent donc une préparation toute naturelle aux sentiments plus élevés que nous voulons provoquer chez l'enfant » (p. 195).

La conception de l'intégration qui se déduit des postulats de Durkheim est d'une part, celle de la *socialisation*, c'est-à-dire, de l'inculcation des normes, attitudes, valeurs et des idées communes de la société à l'individu (Dubet et Martuccelli, 1996). D'autre part, l'intégration implique l'attachement aux groupes en un sens identitaire, à savoir à une référence située au dessus de la conscience individuelle et de l'égoïsme : « Il y a du plaisir à dire nous, au lieu de dire moi, parce que qui est en droit de dire nous sent derrière soi quelque chose, un appui, une force sur laquelle il peut compter, force bien plus intense que celle dont disposent les individus isolés » (Durkheim, 1963, p. 203). Se rapprochant de la perspective durkheimienne, Parsons (1959) propose que l'École, et plus spécifiquement la classe, constituent un espace de socialisation, d'apprentissage des rôles et d'interactions avec d'autres individus, une sorte de microsociété.

¹²⁰ Le terme « intégration » que nous employons, tout en étant proche de celui de « logique de l'intégration » proposé par F. Dubet, ne coïncide pas exactement. Nous utilisons ce terme de manière large pour désigner la façon dont le système scolaire permet ou non l'adhésion de l'élève à ses fonctions les plus importantes.

Plus récemment, divers auteurs abordent la question de l'intégration à l'École mettant en relief sa capacité à créer des liens affectifs entre les individus et un attachement général à l'institution. Plusieurs termes sont employés pour désigner cet aspect ou certaines de ses composantes¹²¹ : cohésion scolaire, climat scolaire, sentiment d'appartenance, capital social, entre autres. En définitive, les diverses notions disponibles font référence à la capacité du système scolaire à intégrer les individus en son sein et, du point de vue des acteurs, à leur sentiment d'être inclus à l'École et à leur valorisation subjective de cette institution. Les perspectives actuelles rejettent ainsi l'idée d'une socialisation surplombante selon laquelle il suffirait de comprendre les fonctions de l'institution pour en déduire mécaniquement les expériences des acteurs. Dans la mesure où il existe une distance entre le système et l'acteur, l'intégration que les systèmes scolaires génèrent *en théorie* ne coïncide pas avec le sentiment d'intégration vécu par les élèves.

B. Smerdon (2002) distingue trois dimensions principales de l'intégration à l'école (*school membership*). En premier lieu, le *sentiment d'appartenance*, une notion très proche de celle de climat scolaire, désigne la manière dont les élèves signifient leurs relations avec les autres membres de l'école, comment ils perçoivent et réagissent face à leurs interactions. Dans cette optique, l'école, au niveau global et au niveau de l'établissement, voire de la classe, peut être plus ou moins capable de se constituer en un espace d'interactions positives entre les acteurs. Faircloth et Hamm (2005), par exemple, définissent le sentiment d'appartenance comme le résultat des liens positifs avec les enseignants, de la possibilité d'occuper une place dans un réseau de relations entre pairs, de la participation aux activités extrascolaires au sein de l'établissement et d'un faible degré de discrimination. Cette dimension correspond au sens que Durkheim donne à l'intégration lorsqu'il la décrit comme un « attachement aux groupes sociaux ».

La deuxième dimension, *l'engagement scolaire*, désigne la possibilité de donner un sens et une valeur au travail scolaire, c'est-à-dire qu'il existe un investissement subjectif de la part de l'élève dans son processus d'apprentissage¹²². L'École est une institution dont l'une des fonctions explicites centrales est l'activité d'apprendre. Cependant, les sens que les élèves accordent à cet aspect sont divers et sa place dans l'expérience scolaire n'est pas toujours centrale. Certains jeunes expriment un engagement instrumental aux études ; pour d'autres

¹²¹ À propos de ces notions voir par exemple : *cohésion scolaire* (Dubet *et al.*, 2010 ; Duru-Bellat *et al.*, 2008) ; *cohésion perçue* (Bollen et Hoyle, 1990), *climat scolaire* (Arón et Milicic, 2004 ; Blaya, *et al.*, 2006 ; Cohen, 2006 ; Zullig *et al.*, 2010), *capital social* (Baye et Mainguet, 2006 ; Coleman, 1988 ; Putnam, 2000), *sentiment d'appartenance* (Duru-Bellat *et al.*, 2008 ; Faircloth et Hamm ; 2005 ; May, 2011 ; Smerdon, 2002), *adhésion scolaire ou membership* selon le mot en anglais (Smerdon, 2002)

¹²² Concernant la distinction entre le travail prescrit et le sens que l'élève accorde à l'activité d'apprendre, voir le « travail pour l'institution » et « le travail pour soi », d'après N. Sembel (2003).

l'apprentissage semble dépourvu de valeur, que ce soit intellectuelle ou instrumentale (Baeza, 2001 ; Charlot, 2005 ; Perrenoud, 2004). En outre, l'engagement scolaire ne se borne pas à une question de *sens* accordé à l'apprentissage ; il se traduit aussi par un investissement, un travail scolaire quotidien. D'après A. Barrère (1997) :

Le travail lycéen est une activité sociale de plus en plus spécifique, de plus en plus détachée et de ses matrices institutionnelles, didactiques et pédagogiques, et de ses prestigieux modèles universitaires. Il est aussi désormais la manière dont l'école réaffirme le plus fortement sa légitimité démocratique (p. 19).

Enfin, la troisième dimension décrite par Smerdon est *l'engagement envers l'institution* et désigne la confiance envers l'École comme une institution capable de contribuer à la réalisation des buts de l'individu, s'assurant l'adhésion à ses finalités, aux moyens et aux normes qu'elle met en place. Il s'agit, par exemple, de la confiance générale dans les effets sociaux de l'école, dans sa capacité à assurer l'insertion professionnelle, la mobilité sociale, bref, les projets d'avenir des élèves. Il s'agit aussi de l'adhésion ou, au contraire, de la résistance vis-à-vis des normes et des jugements scolaires, du fonctionnement spécifique de l'organisation scolaire.

La sociologie de l'expérience scolaire apporte une conceptualisation proche de l'École en ce sens qu'elle l'entend comme une coexistence des fonctions hétérogènes. Au-delà des différences en termes des dimensions considérées et du point d'entrée à cette question, la théorie de l'expérience présente une contribution analytique majeure, à savoir, l'idée selon laquelle les dimensions de la scolarité ne sont pas articulées et peuvent entrer en tension (Dubet et Martuccelli, 1996)¹²³. Ainsi, le sentiment d'appartenir à une communauté bienveillante des relations n'implique pas nécessairement un engagement plus important vis-à-vis du travail scolaire. Comme l'explique Baeza (2001), les élèves peuvent aimer aller au lycée et détester aller en cours. De la même manière, l'efficacité d'un établissement n'entraîne pas forcément un attachement affectif et relationnel aux autres. De surcroît, déjà dans les années 1970 Bowles et Gintis (1976) dénonçaient l'incompatibilité entre la sélection scolaire et les finalités démocratiques et d'épanouissement des élèves (Bowles et Gintis, 1976) ; une tension qui semble s'être accentuée avec le développement des écoles de masses.

Ainsi, les systèmes éducatifs ne parviennent pas à une adhésion totale des élèves dans toutes ces dimensions. Comme l'explique F. Dubet (1991) : « Il serait facile d'imaginer qu'un "bon système éducatif" devrait posséder un modèle culturel affirmé et ouvert vers une

¹²³ C'est la raison pour laquelle nous étudions les expériences et non pas les *perceptions* de l'intégration comme Smerdon.

"grande culture". Il devrait proposer en même temps un modèle de sélection juste, efficace et adapté aux projets des élèves. Enfin, la "bonne" école pourrait être une organisation intégrative, une communauté chaleureuse et respectueuse de chacun... ». Cependant, dans la réalité, les fonctions ne sont jamais intégrées et, surtout, ne se traduisent pas par une adhésion inconditionnelle des élèves. Il n'est donc pas question de les entendre de manière normative. L'école peut être vécue comme une communauté où les membres y trouvent une source d'identification (Osborn *et al.*, 2003) ou bien comme une organisation où aussi bien les liens sociaux que les opportunités d'apprendre sont faibles et les élèves se sentent comme des étrangers, le désengagement pouvant acquérir dans les cas extrêmes, la forme du décrochage¹²⁴. Entre ces deux pôles se situe la grande majorité des expériences des élèves.

Dans ce chapitre nous nous concentrons sur l'intégration entendue comme la manière dont les systèmes éducatifs répartissent les possibilités d'intégration. Nous faisons l'hypothèse que les systèmes éducatifs proposent une configuration et des tensions particulières entre ces dimensions en fonction de leur mode de production des inégalités et des cultures scolaires nationales. Certes, les fonctions de l'institution ne sont jamais pleinement articulées et l'adhésion des élèves n'est jamais garantie, cependant, en raison des inégalités, les supports et les obstacles pour l'intégration sont inégalement distribués et dans certains établissements, dans certaines classes ou filières, les tensions s'accroissent. Les modes de production des inégalités entraînent ainsi une opportunité différenciée d'intégration au sein de chaque système scolaire et cette configuration varie d'un pays à l'autre.

Il s'agit de ce que nous avons nommé la *dimension synchronique* de l'expérience, c'est-à-dire des différences *infranationales* entre les diverses zones de l'espace scolaire¹²⁵. Ces « zones » de l'intégration à l'École émergent de la dialectique entre les possibilités offertes par l'organisation du système éducatif (les modes de production et la culture) et le sentiment d'intégration éprouvé par l'acteur¹²⁶. L'objectif de ce chapitre consiste donc à

¹²⁴ Les travaux récents portant sur le décrochage scolaire l'entendent comme un processus de désengagement à l'égard de l'institution. Voir, par exemple : Alexander, Entwistle et Dauber (2003); Bernard (2011) ; Escudero, González et Martínez (2009).

¹²⁵ Nous utilisons ici le terme « espace scolaire » dans un sens similaire à celui de la notion d'« espace social » de Bourdieu (1979a) : comme un espace où les individus sont inégalement placés en fonction de certains critères.

¹²⁶ C. Guibet (2012) réserve le terme de cohésion ou intégration sociale pour désigner l'intégration au niveau macrosocial suggérant son usage en termes d'« évaluation des opportunités d'accès et de participation offertes à chacun » et de l'« intensité de la participation individuelle aux sphères de l'activité sociale » (p. 31). Cette perspective permet de comprendre les différents états de la cohésion à l'intérieur d'une société comme des « zones » d'intégration sans en déduire un défaut global de cohésion lorsque dans certaines zones les faibles opportunités de participation à la vie sociale se traduisent par des phénomènes que les auteurs désignent par les métaphores de fragmentation, rupture, exclusion ou désaffiliation. En appliquant certains de ces arguments à l'intégration scolaire, nous estimons que celle-ci tout en étant une caractéristique globale du système scolaire, en vertu de son rapport avec les modes de production des inégalités, donne lieu à des zones d'intégration différentes. Le sentiment d'intégration, donc l'intégration au niveau de l'expérience de l'acteur, est analysée en

déterminer sur quelles actions de l'École repose l'adhésion des élèves à l'intérieur de chaque pays, dans quelles zones de l'espace scolaire les élèves disposent de davantage de supports ou d'entraves à leur intégration. Nous mettons l'accent sur les possibilités d'intégration sociale (d'appartenance) et scolaire (d'apprentissage et de réussite), l'utilité des études pour l'avenir étant l'objet du chapitre VII¹²⁷.

Ces questions sont abordées à partir des discours des acteurs issus des entretiens individuels auprès de 39 élèves français et de 40 élèves chiliens (en première et terminale) scolarisés dans quatre établissements différents au sein de chaque pays. Les établissements furent choisis suivant plusieurs critères et donnant lieu à des « positions critiques » dans la hiérarchie du bassin local. Les deux critères principaux furent : le milieu social du public scolaire et les résultats scolaires. À l'intérieur de chaque établissement, les élèves interviewés répondent au principe de la « diversité » (au lieu de la représentativité) en termes de niveau scolaire (notes), de filière d'enseignement et de sexe. Le tableau N°10 présente une synthèse des caractéristiques de l'échantillon, lesquelles sont décrites de manière détaillée dans l'annexe n°1.

termes de l'intensité de son adhésion (affiliation, appartenance, attachement, identification, nous utilisons ces expressions comme des synonymes) et la forme qu'elle prend dans chaque zone de l'espace scolaire.

¹²⁷ En réalité, les différents aspects de l'intégration décrits ci-dessus sont aussi évoqués dans les autres chapitres car ils sont transversaux à toutes les dimensions de l'expérience. La différence relève du point d'entrée et de l'emphase accordés suivant les dimensions de l'expérience que nous avons définies : synchronique, diachronique, prospective, normative.

Tableau N°10 : Synthèse des caractéristiques des établissements et des élèves de l'échantillon

	Nom fictif de l'établissement	Composition sociale et type d'établissement « Position critique »	Position selon les résultats scolaires de l'établissement	Nombre d'élèves interviewés	Tranche d'âge (élèves en première ou terminale)	Notes des élèves interviewés
CHILI	Casanueva	Général défavorisé Public	Faible	10 dont 4 filles 6 garçons	Entre 16 et 18 ans	Entre 4,5 et 6,5 sur 7 2 élèves ont redoublé au moins une fois
	Bolaño	Professionnel défavorisé Public	Faible	10 dont 3 filles 7 garçons	Entre 16 et 20 ans	Entre 4,7 et 6,2 sur 7 7 élèves ont redoublé au moins une fois
	Anguita	Général moyen Particulier subventionné	Moyenne	10 dont 5 filles 5 garçons	Entre 16 et 19 ans	Entre 4,9 et 6,8 sur 7 2 élèves ont redoublé au moins une fois
	Santa Josefina San Mateo	Général favorisé Privé	Élevée	10 dont 5 filles 5 garçons	Entre 16 et 18 ans	Entre 4,8 et 6,9 sur 7 Aucun élève n'a redoublé
FRANCE	Hessel	Général défavorisé Public	Faible	9 dont 4 filles 5 garçons	Entre 16 et 18 ans	Entre 6,0 et 16,5 sur 20 2 élèves ont redoublé au moins une fois
	Manet	Professionnel défavorisé Public	Faible	10 dont 3 filles 7 garçons	Entre 16 et 20 ans	Entre 8,0 et 15,5 sur 20 7 élèves ont redoublé au moins une fois
	Balzac	Général moyen Public	Moyenne	10 dont 7 filles 3 garçons	Entre 16 et 20 ans	Entre 10 et 16 sur 20 3 élèves ont redoublé au moins une fois
	Saint Lucas	Général favorisé Privé	Élevée	10 dont 4 filles 6 garçons	Entre 16 et 19 ans	Entre 7,5 et 16,4 sur 20 3 élèves ont redoublé au moins une fois

Notes : La catégorisation des établissements selon la composition sociale et les résultats scolaires a été réalisée à partir des statistiques nationales et des établissements (explication dans l'annexe N°1). Nous avons tenté d'équilibrer le nombre des filles et des garçons interviewés, cependant, en lycée professionnel au Chili et en France, l'existence des filières du secteur de la production explique que les garçons sont plus nombreux. Nous employons des noms fictifs pour respecter l'anonymat des établissements et des personnes.

À partir des résultats de notre enquête et de la comparaison entre le Chili et la France, nous avons pu dégager trois différences essentielles dans l'intégration, relevant de la source de l'adhésion des élèves à l'École, du niveau privilégié d'identification et de la manière dont cette épreuve se décline dans l'espace scolaire.

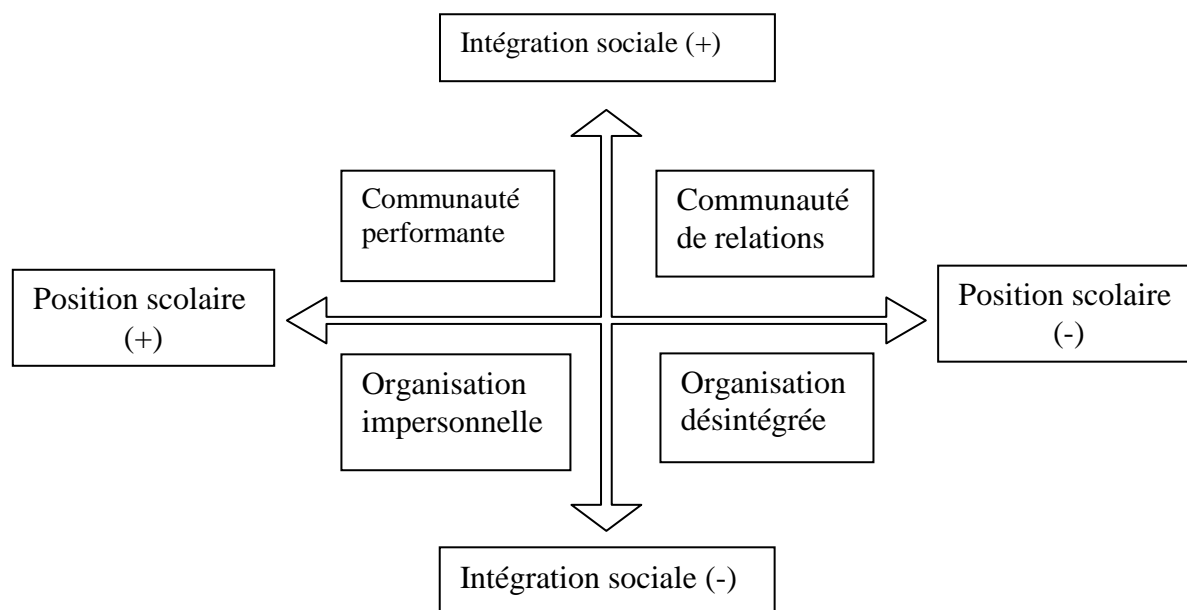
Tableau N°11 : Les systèmes scolaires et l'adhésion de l'acteur

	Chili	France
Source de l'adhésion	Sociabilité	Performance
Niveau d'identification	Établissement/ groupe d'amis	Système scolaire/groupe d'amis
Déclinaison de l'épreuve	Milieu social de l'établissement	Milieu social et position scolaire

Le tableau N°11 illustre de manière grossière les principales divergences entre les deux pays. Au Chili, la source d'adhésion des élèves la plus saillante est la sociabilité en ce sens que l'École est vécue comme un lieu de rencontres avec les pairs et les enseignants alors qu'en France les élèves évaluent l'intégration de l'école davantage *via* les possibilités qu'elle offre à la réussite scolaire et à la réalisation du projet professionnel. Bien évidemment, ces deux logiques ne sont pas exclusives d'un pays ou de l'autre et elles sont présentes dans les deux systèmes scolaires, cependant leur prégnance varie de manière considérable. Ensuite, bien que les deux pays se rapprochent en termes d'importance du groupe de pairs comme un niveau d'intégration, l'établissement constitue un échelon plus saillant d'identification au Chili qu'en France¹²⁸. Enfin, l'intégration à l'école se décline différemment : tandis qu'au Chili, le rapport supports/obstacles acquiert la forme des zones d'intégration et d'expériences socialement contrastées, en France, ce rapport varie suivant le milieu social de l'établissement tout en étant similaire à des places sociales différentes ou contrastées au sein d'un même milieu social et d'un même établissement. Cette dernière dimension relevant de la déclinaison de l'épreuve de l'intégration est essentielle puisqu'elle permet de mettre en relief les différences infranationales à l'égard des deux autres critères. En effet, au niveau infranational, le croisement de la position de l'élève (et de son établissement) dans la hiérarchie scolaire, avec le sentiment d'intégration à l'école, fait émerger quatre figures ou zones de l'intégration à l'école comme l'illustre la figure n°26.

¹²⁸ Nous utilisons le terme « identification » dans le sens que lui accorde la psychologie sociale, c'est-à-dire, en termes de la mesure dont l'établissement est perçu comme un « ingroup », comme un « nous », donc comme une référence identitaire (Voir par exemple : Brown, 2000 ; Stets et Burke, 2000).

Figure N°26 : Figures de l'intégration/adhésion à l'école



Les figures présentées ci-dessus sont des types « purs » à l'égard desquels il est possible de rapprocher le sentiment d'intégration que l'élève éprouve vis-à-vis de l'établissement et de l'École en tant qu'institution. Les élèves que nous avons rencontrés sont susceptibles de se situer dans différentes zones de ce diagramme. Certains lycéens expriment le sentiment d'appartenir à une *communauté* qui est à la fois un lieu de relations humaines chaleureuses où ils développent leur sociabilité et une école performante qui leur permettra d'apprendre et de réaliser leur projet. L'établissement favorisé chilien constitue le lieu où cette représentation acquiert son expression maximale. En France, l'établissement favorisé, tout en étant le plus proche de ce type d'adhésion (probablement avantagé en termes d'apprentissage), ne parvient pas à produire une véritable communauté de valeurs partagées et surtout, il n'arrive pas à intégrer les élèves situés dans les positions scolaires désavantagées.

Ensuite, les élèves qui adhèrent à l'école en raison des possibilités qu'elle offre pour tisser des liens avec d'autres jeunes et des adultes évoquent la représentation d'une *communauté des relations*. Ce registre est rare dans les extrêmes puisque une école permettant une intégration scolaire nulle est rarement une communauté intégrée : les zones où l'adhésion scolaire est trop faible accumulent beaucoup de problèmes sociaux et scolaires et ne parviennent pas à constituer un espace de relations de qualité. C'est la raison pour laquelle cette figure apparaît davantage dans ses niveaux « intermédiaires » à savoir dans les établissements où un degré moyen d'intégration scolaire est garanti pour assurer l'adhésion aux normes de l'institution. Comme nous le montrerons ci-dessous, le lycée « moyen » chilien

et le lycée général défavorisé français se rapprochent le plus de cette figure bien que dans le lycée français, cela varie de manière significative en fonction de la valeur scolaire de l'élève.

L'*organisation impersonnelle* consiste en une adhésion scolaire forte et un faible degré d'intégration communautaire. L'école est ainsi valorisée par ce qu'elle apporte en termes de performance et de réalisation du projet professionnel sans qu'elle soit perçue comme une communauté de personnes partageant des valeurs et unies par des liens affectifs. L'école est le lieu où se déroulent les cours et l'élève ne vit pas mal le fait de ne pas avoir une vie juvénile au lycée tant que celui-ci lui permet de réussir son projet d'études. Cette figure est, dans une certaine mesure, plus développée en France qu'au Chili, notamment dans l'établissement « général moyen »¹²⁹ ; cependant, elle est présente dans d'autres établissements et, à l'intérieur du lycée moyen, elle varie suivant la position scolaire de l'élève.

Enfin, la figure de l'organisation désintégrée combine une faible intégration communautaire et une faible position scolaire. L'établissement est un lieu où l'élève rencontre davantage d'obstacles à la réussite et à la réalisation de son projet sans qu'il constitue une véritable communauté de relations humaines et de valeurs. L'attachement à l'école y est instable et faible. Les établissements défavorisés au Chili et le lycée professionnel français se rapprochent de cette figure bien que les expériences soient différentes. Alors qu'au Chili, le défaut d'intégration se traduit essentiellement par un sentiment de dérégulation, voire d'anomie, en France, il débouche aussi sur un sentiment d'*isolement*, de manque de lien social¹³⁰. Nous insistons, ces descriptions constituent des tendances générales observées dans les lycées ; à l'intérieur, il est possible de retrouver d'autres figures si le niveau d'analyse se déplace de l'établissement à l'individu.

¹²⁹ Au Chili, bien des établissements se rapprochent de cette figure : il s'agit des grands lycées particuliers ou des lycées publics d'excellence dont le principal but est l'obtention de bons résultats aux évaluations nationales afin de se situer dans une position privilégiée du marché scolaire. Bien que nous n'ayons pas eu accès à ces lycées, nous pouvons les mentionner parce qu'ils occupent une place dans l'imaginaire des élèves comme un type d'établissements qu'ils redoutent justement parce qu'il s'agit d'écoles « inhumaines » et impersonnelles.

¹³⁰ Le terme *anomie* est employé ici dans un sens descriptif, c'est-à-dire, comme l'absence ou la faiblesse des règles ou des normes (Guibet, 2012). Il ne s'agit donc pas de la définition durkheimienne selon laquelle l'anomie désignerait une transition entre un modèle normatif et un autre (Durkheim, 1930/2007). En outre, les interprétations de la théorie durkheimienne ne s'accordent pas sur l'idée d'une séparation entre une dimension de l'intégration consistant en l'attachement affectif ou les liens sociaux et une dimension purement normative de régulation (Reynaud, 1997). Nous faisons cette distinction puisque du moins en termes des *tendances*, elle constitue un point de divergence central dans les zones de faible intégration au Chili et en France.

L'intégration à l'école dans les lycées chiliens : une épreuve socialement inégale

Au Chili, les établissements constituent une source importante d'identification pour les élèves ; les jeunes évaluent leur expérience scolaire à partir de la manière dont ils perçoivent que leur établissement leur offre des possibilités pour l'intégration sociale et leur permet d'accomplir les finalités qu'ils attribuent à l'École. D'après l'enquête internationale d'éducation civique (International Civic and Citizenship Education Study) de 2009, 80% des élèves chiliens entre 13 et 14 ans, expriment une forte confiance en l'École, un pourcentage supérieur à la moyenne des pays participants (75%). De surcroît, les élèves chiliens se situent au-dessus de la moyenne dans la plupart des indicateurs de participation au sein des établissements : participation à des activités périscolaires de musique et de théâtre, participation à un débat, voter pour élire le bureau de la classe ou de l'établissement, être candidat au rôle de responsable de la classe ou de l'établissement (Schulz *et al.*, 2010).

Les écoles privées sont généralement organisées de telle manière que les élèves peuvent réaliser tout l'enseignement obligatoire de 5 ans jusqu'à 18 ans dans le même lieu et avec les mêmes camarades, ce qui favorise le sentiment d'appartenance contrairement aux établissements publics, notamment les lycées professionnels, qui dispensent le plus souvent uniquement l'enseignement secondaire. En outre, les établissements sont censés avoir un degré important d'autonomie, un projet éducatif spécifique ainsi qu'une offre variée d'activités extrascolaires. Dans les écoles privées et particulières subventionnées, les uniformes que portent les élèves constituent des marqueurs identitaires tout comme les slogans, la participation aux compétitions sportives, la « réputation », autant de traits distinctifs mis en valeur au sein d'un marché où il faut « capter » les clients par le biais des résultats aux évaluations nationales et de l'image projetée sur le type de public scolaire (Peña, 2011 ; Redondo, 2005). Cette image est essentielle pour les parents réalisant un choix d'établissement basé sur l'exclusion de l'école où sont scolarisés les élèves avec qui ils ne souhaitent pas éduquer leurs enfants (Atria, 2010 ; 2012). Dans un contexte de fortes inégalités socioéconomiques, les possibilités d'intégration sociale et scolaire varient suivant les établissements ; cependant, elles tiennent davantage au milieu social qu'à la diversité des projets éducatifs (Salinas et Franssen, 1997 ; Baeza, 2008). Nous allons présenter la manière dont l'adhésion à l'école est exprimée par les élèves de trois milieux sociaux différents, constituant trois combinaisons entre l'intégration et la position scolaire.

1) La communauté religieuse

Dans le milieu social favorisé, cette enquête fut menée dans deux lycées privés appartenant à la même congrégation religieuse. Dans la mesure où ils font partie du même réseau éducatif, ils présentent un projet d'établissement très similaire et les expériences des élèves sont aussi semblables, il serait donc possible de les représenter comme un seul lycée¹³¹. Le lycée *Santa Josefina* se situe dans une commune de l'agglomération urbaine de Santiago dont les revenus des foyers sont plus de trois fois supérieurs à la moyenne nationale, se plaçant comme la deuxième commune la plus riche du pays. Le lycée *San Mateo* se situe dans la commune voisine, occupant la quatrième place des communes les plus riches du pays.

Le Ministère de l'éducation classe ces deux établissements dans la catégorie socioéconomique « élevée », c'est-à-dire que la majorité des parents possèdent plus de 16 ans de scolarité et les revenus du foyer dépassent 1 300 000 pesos (environ 2000 euros, soit presque sept fois la valeur du SMIC). Les frais de scolarité en moyenne peuvent dépasser les 4300 euros par an sans compter les dépenses au titre de matériel, d'uniformes, de l'association des parents d'élèves, etc. Ainsi, une famille ayant deux enfants scolarisés dans ces établissements peut payer plus de 500 000 pesos par mois, soit la valeur de deux SMICs et demi. Les élèves appartiennent donc à l'élite économique du pays, comme l'explique une enseignante du lycée *Santa Josefina* : *« ce sont des élèves qui voyagent beaucoup, qui appartiennent au niveau socio-économique élevé et qui possèdent donc de nombreuses ressources, dans tous les sens du terme. Ce sont des enfants qui voyagent, qui ont des connaissances, qui ont accès à la technologie, qui ont de nombreuses distractions, qui vont beaucoup au cinéma, qui peuvent aller souvent au théâtre, qui pratiquent beaucoup de sport et qui ont un niveau de vie élevé »*. Ces deux établissements appartiennent également à l'élite scolaire du pays, occupant les premières positions dans le classement de l'évaluation nationale SIMCE : quelle que soit la matière ou la classe évaluée, ils sont toujours au-dessus des établissements appartenant au même groupe socio-économique. Le passage à l'enseignement supérieur est presque naturel puisque 100% des élèves se présentent à l'épreuve de sélection universitaire (PSU) et en moyenne, ces lycées se situent parmi les 20 établissements les plus performants à cette épreuve, 20 sur presque 3000 lycées.

La réussite scolaire étant assurée de même que l'homogénéité du public social, ces lycées ne se contentent pas d'envisager une « éducation d'excellence » ; ils aspirent à une mission plus élevée : se constituer en une communauté religieuse capable de former de bons

¹³¹ Nous avons prévu de mener l'enquête dans un seul lycée cependant en raison des difficultés du travail de terrain, nous avons été obligés de compléter l'échantillon dans deux lycées différents. Pour une description plus détaillée du déroulement et des difficultés du travail de terrain, voir l'annexe n°1.

chrétiens et des personnes « complètes », ce but étant déclaré dans leur projet d'établissement. Ces lycées se rapprochent le plus de ce qui peut être désigné comme une *communauté* au sens d'un groupe humain caractérisé par un certain degré d'homogénéité, l'existence des relations étroites et un sentiment de partager des valeurs et une identité commune (Tironi, 2005 ; Schrecker, 2009)¹³²

L'homogénéité des élèves est un trait marqué en comparaison avec les autres lycées. Les jeunes se ressemblent, ils ont des styles vestimentaires, des loisirs similaires, comme l'explique une enseignante du lycée Santa Josefina : « ... *ici ils sont tous pareils, c'est-à-dire que par exemple, il y a un modèle de chaussures que personne n'a imposé comme officiel et pourtant personne n'oserait acheter des chaussures différentes* ». Selon Juan José, un élève du lycée San Mateo : « *à chaque fois que quelqu'un est différent de l'autre ou différent du groupe, on va l'embêter, c'est évident* ». Si la plupart des élèves ne se perçoivent pas comme étant homogènes, il n'en reste pas moins qu'ils se sentent membres d'une même communauté où les traits qui rassemblent sont plus solides que ceux qui séparent : « ... *je me suis toujours senti très intégré, je sens, je vois qu'il y a une ambiance agréable, tout le monde rigole, personne n'a de problème majeur avec personne, il n'y a pas de dispute, pas de différence. Il y a une forte inclusion sociale, l'ambiance est très agréable* » (Francisco, lycée San Mateo). Les élèves utilisent souvent les mots « inclusion » ou « intégration », accordant une valeur centrale à cette dimension de la scolarité, l'aspect scolaire pouvant même occuper une place secondaire dans le langage.

Si la sociabilité est aussi développée dans ces établissements, c'est, en partie, parce qu'elle est délibérément promue au travers d'un ensemble de stratégies organisationnelles. Ces deux lycées mettent en place un système d'organisation des classes destiné à élargir les interactions entre les élèves. Par exemple, à San Mateo, jusqu'à la fin du premier degré (environ 13 ans), les classes sont recomposées de temps en temps afin que les élèves puissent être dans la même classe avec un grand nombre de jeunes. À partir de l'enseignement

¹³² C'est la signification que la communauté acquiert dans la plupart des travaux sociologiques malgré leurs divergences. Tönnies, par exemple, met en relief l'idée d'homogénéité entre les membres d'une « communauté d'esprit » (Paugam, 2013 ; Schrecker, 2009 ; Tironi, 2005) et Durkheim, à travers la notion de « solidarité mécanique », définit ce type de lien social comme consistant en une forte conscience collective, un ensemble de croyances et de sentiments communs à tous les membres d'un groupe ou société. Cependant, la notion de communauté ne revêt pas ici de connotation d'une organisation pré-moderne ou traditionnelle de la vie sociale puisque comme le suggèrent les auteurs contemporains, ces deux types de solidarité ne sont pas des étapes évolutives, elles coexistent au sein des sociétés modernes (Schrecker, 2009 ; Tironi, 2005). Weber avait donné ce sens non évolutif à cette notion en distinguant deux types de « relations sociales solidaires » : le type communautaire et le type associatif. Le type communautaire relève du sentiment qu'éprouvent les individus d'appartenir à une vie collective qui intègre chacun (Paugam, 2013). Dans le champ de l'éducation, les notions de solidarité mécanique et organique sont employées pour caractériser l'intégration sociale à l'école ; la première étant plus favorable au développement du sentiment d'appartenance et de la construction d'une communauté éducative (Smerdon, 2002).

secondaire, les élèves restent les quatre années dans la même classe et à ce moment-là, ils peuvent demander de rester avec certains amis plus proches. Le lycée Santa Josefina dispose d'un système similaire pour faire en sorte que les élèves tissent des liens avec toute la génération. Il s'agit de deux établissements comptant plus de 1500 élèves, c'est la raison pour laquelle la création d'un sentiment d'appartenance oblige des mesures volontaristes.

Par ailleurs, les activités extrascolaires, un deuxième aspect que les recherches associent au sentiment d'appartenance (Faircloth et Hamm, 2005 ; Osborn *et al.*, 2003 ; Smerdon, 2002) sont diverses et d'après les élèves, elles constituent des instances privilégiées pour l'interaction avec tous les membres de la communauté. À San Mateo, dès les premières années, les élèves sont contraints de s'engager dans des activités caritatives qui font partie de tout un parcours de formation chrétienne inspirée de la philosophie de la congrégation. En fin de scolarité, la grande majorité des élèves que nous avons interviewés manifeste une forte adhésion à ces activités, comme l'explique Juan José : « *Depuis tout petits, on essaie de nous inculquer des valeurs (...) On découvre peu à peu les personnes en allant au-delà des préjugés grâce à des actions sociales que le collège t'exige et te propose au début (...) après, en grandissant, on cherche tout seul ou en groupe une activité à réaliser avec les amis, je ne sais pas, le groupe religieux, les scouts...* ».

À Santa Josefina, les élèves sont engagés dans toute sorte d'activités bénévoles à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Les associations auxquelles ils participent à l'extérieur sont pourtant liées à l'établissement et à d'autres lycées similaires, constituant un prolongement de la communauté éducative. L'engagement dans ce type d'activités n'est pas officiellement obligatoire, cependant il acquiert la forme de ce que Martuccelli (2004 ; 2007) appelle « injonction à la participation », dans la mesure où une exigence partagée indique que l'expérience scolaire n'est jamais purement scolaire, elle implique l'intégration à la communauté par le biais de l'engagement dans de multiples activités extrascolaires. Comme le souligne Florencia : « *... dans ce lycée, ce qu'on essaie d'inculquer beaucoup, c'est à bien s'entendre avec les gens, parce que pendant 14 ans dans cet établissement, on n'avance pas seul, on avance avec les professeurs, avec les camarades. Et je trouve ça trop important, je ne me sentirais pas en réussite si j'avais de mauvaises relations avec les gens d'ici* ».

La place accordée aux valeurs de l'établissement est centrale constituant une sorte de « conscience collective » parce que perçues comme des principes supérieurs sous-tendant toute l'activité de la communauté, une sorte de « rationalité axiologique » guidant les actions des élèves. Certes, la critique est bien présente, mais surtout sous la forme d'une demande d'encore plus de valeurs, encore plus de facilités pour s'engager au bénévolat. Certains élèves considèrent que la dimension scolaire demeure trop importante, d'autres estiment que la

pression pour « participer » est trop lourde. Cependant, finalement ils reconnaissent que c'est grâce à ces caractéristiques du lycée qu'ils ont eu une expérience scolaire pleine. Par exemple, Catalina commente : *« ici en général, on a une bonne formation en termes de valeurs, je crois que personne ne va sortir d'ici... je ne sais pas, faire des mauvaises choses. On nous inculque ce qu'est le respect, les responsabilités... »*.

Quasiment tous les jeunes considèrent que les « valeurs » ont constitué l'une des principales contributions de l'établissement à la formation de leur personnalité, décrivant ainsi une socialisation réussie au sens de la sociologie classique : l'acteur incarne les attitudes et les valeurs promues par l'institution, tout en se sentant libre parce qu'il adhère subjectivement, sans ressentir de contrainte. Dans ces établissements, la continuité entre la famille et l'école ne se borne pas au capital culturel ou à la complémentarité des cultures scolaire et extrascolaire s'accompagnant aussi d'une proximité en termes de croyances religieuses, de réseaux sociaux, c'est-à-dire, du capital social ; un trait particulier des écoles confessionnelles mis en exergue depuis les travaux de J. Coleman (1988).

La discipline est gérée par le biais de l'intériorisation des normes et des sanctions augmentant en sévérité en fonction de la gravité de la faute. Au stade final de ce processus, l'élève doit signer un accord où il s'engage à changer son attitude, sinon, il risque l'exclusion définitive de l'établissement, décision qui peut aussi être prise en cas de redoublement. Dans une communauté éducative où les élèves engagent beaucoup plus que leur expérience scolaire, mais étant leur espace de sociabilité prédominant, l'exclusion est certainement ce que les élèves redoutent le plus. Par conséquent, la possibilité de subir cette sanction constitue une mesure toujours efficace pour éviter la transgression des normes. Les élèves ont le sentiment d'être privilégiés, d'appartenir à leur lycée et en général affirment respecter les normes parce qu'ils ne souhaitent pas gaspiller l'opportunité unique qu'ils ont. C'est par exemple la posture d'Élisa qui exprime son consentement vis-à-vis de l'exclusion des élèves : *« c'est aussi mérité parfois, si le lycée est tolérant et donne des opportunités et que l'élève n'en profite pas, au revoir ! Nous avons une liste d'attente énorme avec des élèves qui eux peuvent profiter de ces opportunités »*. En effet, aussi bien les enseignants que les élèves affirment que, certes, le chahut et les élèves perturbateurs entravent le déroulement des cours comme dans n'importe quel établissement, cependant les problèmes sérieux de discipline sont très rares.

En ce qui concerne les relations avec les professeurs, même si des élèves se montrent critiques, reprochant l'attitude de certains enseignants, dans l'ensemble ils manifestent une satisfaction vis-à-vis de cet aspect et souvent le mentionnent spontanément comme l'une des caractéristiques positives de leur lycée : *« ... sur le choix des professeurs, je trouve que le*

lycée a de très bons professeurs, ils ont un niveau d'écoute des élèves très bon, si on a des problèmes avec quelque chose, on sait qu'on peut s'approcher d'un professeur et que sur ce point spécifique on va être aidé... ». Catalina est l'élève la plus faible de sa classe, ce qui n'empêche pas les échanges positifs avec ses enseignants, avec certains, elle se sent même en confiance pour les tutoyer ou pour parler des « garçons » dans une ambiance détendue, avec des taquineries réciproques. Cette élève attribue la qualité de la relation professeur-élève à la participation aux activités extrascolaires où ils se rencontrent dans un cadre différent : « *entre une personne et une autre* ». ¹³³

Lorsqu'un conflit entre le professeur et les élèves éclate, les autorités du lycée prennent en considération la voix des jeunes, par exemple à Santa Josefina, une élève explique une situation où sa classe ne s'entendait pas avec une enseignante, alors les élèves ont envoyé une lettre aux autorités et elles ont fait en sorte que cette classe ne soit plus attribuée à cette professeure. En effet, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, les enseignants considèrent que parfois les élèves et leur famille ont une influence excessive sur les autorités, la moindre plainte pouvant menacer leur emploi. Que ce soit réel ou imaginaire, cela n'empêche pas cette représentation de neutraliser l'exercice du pouvoir du professeur sur les élèves et, comme le suggère Peña (2011), elle peut même faire reposer la relation d'autorité davantage sur l'argent que sur le savoir. C'est la raison pour laquelle les élèves sentent qu'ils peuvent exprimer leur mécontentement sans risquer de représailles.

Les caractéristiques de cette « *communauté religieuse* » se conjuguent pour offrir une ambiance à la fois favorable à l'intégration sociale et à la performance scolaire, ces deux établissements constituant des cas emblématiques de l'intégration des fonctions de l'école. Même les élèves ayant de faibles résultats disposent des moyens de donner un sens à leur expérience dans la mesure où la « communauté » offre des sources diverses d'identification : si ce n'est pas au travers des résultats scolaires, c'est par le biais de la participation extra-scolaire et de la sociabilité que l'élève s'intègre à l'école. Comme l'exprime Sergio : « *Je trouve que cette expérience a été unique, je suis très reconnaissant envers ce lycée. Je sens que le thème des valeurs est très marquant, mais le lycée est aussi très bon scolairement, il te donne la possibilité de faire ce que tu veux, c'est donc une expérience très agréable* ».

Pourtant, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, l'intégration sociale et même la position scolaire, n'impliquent pas nécessairement un engagement intellectuel à l'apprentissage scolaire. Les élèves que nous avons interviewés dans ces lycées ne valorisent

¹³³ La perception des enseignants comme étant ouverts à la communication dans les établissements favorisés avait été un trait prédominant des expériences des « élites » mis en exergue auparavant par Salinas et Franssen (1997).

pas l'école en tant qu'institution « du savoir » ou, du moins, ce n'est pas sur cet aspect que repose leur intégration. Ils se mobilisent souvent en invoquant des raisons instrumentales à court et à long-terme et sur cet aspect ils se distinguent peu des élèves chiliens d'autres lycées. La principale différence relève de l'évidence du travail scolaire, en ce sens que ces élèves ne se posent pas la question et même ceux qui ne fournissent pas un volume de travail considérable, se mobilisent un minimum pour que dans l'ensemble l'établissement ait des résultats excellents. Dans un contexte où les aspirations sont élevées et les notes ne sont que la base pour la réalisation des projets d'études, il arrive parfois que le jeune n'ait pas recours à un mobile spécifique pour travailler. Comme l'explique Daniela, elle ne s'était même pas posée la question de pourquoi étudier : *« Euh... Pourquoi j'étudie, ... à part le fait que je crois que c'est ce que je dois faire à mon âge, je ne sais pas, pour.... vraiment je ne m'étais jamais posé la question, je vais y réfléchir... pourquoi étudier... »*. Une autre élève, Florencia déclare travailler même pour les matières qu'elle n'aime pas, motivée par l'idéal de la personne complète : *« parce que je suis consciente qu'indépendamment du fait que ça me plaise ou pas, c'est trop fondamental pour ma vie, tu comprends ? Je ne peux pas me centrer uniquement sur ce qui me plaît parce que pour être une personne complète, je dois connaître un peu tout tu vois ? »*.

Les conditions pour le travail scolaire sont plus favorables qu'ailleurs, les exigences sont plus élevées par rapport aux autres lycées chiliens. Cependant, elles restent « raisonnables » comme le démontre le fait que la vie extrascolaire est épanouie et que les élèves parviennent à équilibrer le travail et les loisirs. De plus, la position avantagée dans la hiérarchie des établissements où les chances de réussite sont attachées au milieu social, explique, en grande mesure, le fait que la concurrence interindividuelle ne soit pas prononcée.

Enfin, l'identification avec l'établissement est si saillante que le sentiment d'appartenance à l'institution scolaire, c'est-à-dire, au niveau national, est rarement invoqué pour décrire l'expérience scolaire. Lorsque les questions portent explicitement sur la confiance envers l'école, les jeunes expriment un décalage entre leur expérience et l'éducation du pays. Ils disent appartenir au 7% de la population du pays qui reçoit une éducation de qualité ; ils tiennent alors à distinguer l'éducation qu'ils reçoivent dans leur établissement de l'éducation chilienne. Les jeunes qui ont des connaissances sur l'enseignement dans d'autres pays relativisent cette appréciation affirmant que globalement le niveau est faible, cependant en termes relatifs, ils ont conscience d'être privilégiés. La confiance envers l'École est ainsi une confiance envers leur établissement et leur position avantagée dans la hiérarchie scolaire. Comme nous le montrerons dans les prochains chapitres, ces élèves n'ont pas de raisons pour redouter l'avenir et savent que les injustices de l'école sont ailleurs. Lorsque nous demandons

à Catalina du lycée Santa Josefina quel est son avis sur l'éducation chilienne, elle répond : *« Celle que je reçois est bonne mais je trouve que l'éducation en général au Chili n'est pas bonne (...) ici, on nous exige énormément et finalement c'est mieux pour nous (...), mais peut-être que dans d'autres lycées, l'exigence n'est pas très élevée parce qu'on les voit presque comme des cas perdus ».*

2) Le Lycée familial

Un moindre degré d'intégration communautaire et un niveau scolaire plus faible caractérisent le lycée « moyen » chilien. Le lycée Anguita est un établissement laïc, mixte et particulier-subventionné, son administration est donc privée et son financement provient de la subvention de l'État ainsi que des frais de scolarité assumés par les familles. Ces frais atteignent environ 550 000 pesos par an (805 euros) et sont donc loin des coûts des lycées favorisés mais suffisamment dissuasifs pour que le public scolaire soit essentiellement de classe moyenne. Le Ministère de l'éducation situe cet établissement dans le groupe socio-économique « moyen », c'est-à-dire que la plupart des parents déclarent avoir entre 12 et 13 ans de scolarisation et un revenu du foyer entre 380 000 et 600 000 pesos (557 - 880 euros ce qui, au Chili, équivaut à peu près aux revenus des déciles IV à VII)¹³⁴. Cette description correspond avec celle des professeurs :

« disons que la plupart ne vivent pas de manière précaire, ils ont accès aux technologies, ils vivent assez bien (...) en général, ils ont accès aux biens que la majorité des gens a pu acquérir ces dernières années par le biais de l'endettement. Mais j'ai l'impression que l'effort familial est centré sur ces biens et non sur le développement de la culture. Ce ne sont pas des enfants qui vont voir du bon cinéma, qui lisent, qui vont voir des expositions, qui vont voir des pièces de théâtre... ». (Paula, enseignante chilienne, lycée général-moyen).

Sur le plan scolaire, le lycée se situe dans la moyenne nationale, présentant des résultats similaires à ceux des établissements du même groupe socio-économique dans l'évaluation d'acquis SIMCE de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne l'accès aux universités « traditionnelles », sa position est aussi moyenne : tandis que les lycées favorisés sont parmi les 20 meilleurs à l'épreuve de sélection universitaire (PSU), le lycée Anguita se situe autour de la position 900 sur les presque 3000 établissements participants. Ces résultats indiquent que les élèves se dirigeront davantage vers des études supérieures, longues ou

¹³⁴ Le lycée se situe dans un des rares quartiers résidentiels de la commune qui, du fait de se trouver en plein cœur de la ville, est davantage peuplé par des commerces, des services et des grands bâtiments publics. À l'instar de la plupart des écoles situées au centre ville, Anguita accueille des élèves provenant de plusieurs communes de l'agglomération urbaine, devant parcourir parfois de longues distances pour se rendre au lycée.

courtes, dans les institutions privées ou bien vers les formations moins sélectives des universités publiques.

Ces traits du lycée ne permettent pas l'existence de l'homogénéité qui caractérise les lycées aisés et bien que les élèves puissent réaliser toute leur scolarité dans le même établissement, ils sont nombreux à n'arriver qu'à partir de l'enseignement secondaire. Osvaldo explique qu'à ce moment là, ils éprouvent les défis qu'impose la diversité des styles et de la provenance des élèves : *« Et toujours au début, il y a des groupes et des différences qui se forment tout de suite, vu que certains arrivent d'un établissement, par exemple d'une école subventionnée et d'autres viennent d'une école municipale, d'autres viennent d'une école privée, donc c'est là qu'il y a des différences et il y a toujours des accrochages entre les personnes »*.

Pourtant, à mesure que les élèves se connaissent, ils commencent à s'intégrer à la classe et à l'établissement puisque la sélection que le lycée réalise à l'entrée empêche une diversité socio-économique trop importante. D'ailleurs, certains élèves valorisent l'existence d'une telle sélection. C'est le cas d'Alfonso qui a choisi ce lycée parce que l'autre option qu'il avait était un établissement populaire, *« flaite »*¹³⁵ : *« Bon, ici il y a un filtre. Ici, on doit passer par plusieurs étapes pour entrer. Moi j'ai eu du mal à entrer (...) parce qu'ils t'exigent beaucoup et ça m'a plu »*. Antonio est également favorable à la sélection que réalise l'établissement en ce sens qu'elle garantit un climat discipliné : *« Par exemple, j'avais un ami ici qu'ils ont viré parce qu'il s'est battu avec un autre camarade d'ici mais en dehors du lycée. Mais là, on voit qu'il y a un grand intérêt pour qu'il n'y ait pas de bagarre à l'intérieur du lycée et des choses comme ça. Donc, je pense que c'est bien de la part de ce lycée d'avoir des personnes qui ne sont pas conflictuelles parce que ça crée une meilleure ambiance »*.

Le choix négatif d'établissement, celui qui repose sur l'évitement des lycées où sont scolarisés les élèves avec qui on ne veut pas être, se traduit par une identification au lycée actuel basée sur la comparaison avec les autres « ex-groupes », un mécanisme bien documenté par la psychologie sociale (Brown, 2000 ; Stets et Burke, 2000). Cette comparaison inter-établissements est saillante dans ce lycée parce que bien des élèves ont été scolarisés ailleurs et ont fait la démarche de recherche d'établissement. Tandis que les lycées favorisés recrutent essentiellement au début de la scolarité et que l'adhésion à l'établissement assure la continuité, dans le lycée « moyen » les élèves sont un public plus mobile et donc davantage

¹³⁵ Le terme « flaite » a un sens proche de celui de « racaille » en France, toutefois il n'a pas la connotation ethnique qui souvent s'associe au mot racaille ; au Chili c'est une question de classe sociale. Le flaite est un terme péjoratif pour désigner les jeunes des quartiers défavorisés qui ont un style vestimentaire et une façon de parler particuliers. Pourtant, le mot peut acquérir divers usages : tantôt il indique seulement le style, tantôt il est synonyme de délinquant, violent, drogué, et tout un ensemble de stéréotypes mobilisés autour des jeunes pauvres.

confronté à la question du libre choix : tantôt ils peuvent choisir un lycée municipal, tantôt ils peuvent choisir un lycée particulier-subventionné. L'identification avec l'établissement varie donc en fonction des expériences précédentes. Si le lycée antérieur était perçu comme meilleur, l'identification actuelle sera moins positive, ce qui fait que les élèves se sentent alors moins attachés au lycée Anguita.

En revanche, lorsque les expériences précédentes sont moins satisfaisantes, l'identification au lycée actuel devient positive. Le principal point de contraste provient ici des lycées « entreprises », à savoir des grands établissements dont le but principal est le profit économique ; motivés davantage par la logique de marché, ils tentent d'avoir un effectif conséquent et se focalisent sur les résultats scolaires. Antonio a connu cette expérience : « *Par exemple, je me souviens quand j'étais dans un autre lycée, parfois deux classes se disputaient et après tout le monde se disputait mais ça arrivait parce que c'était pas un lycée, c'était comme une entreprise. Ce lycée avait pour objectif que lorsque les élèves terminaient le lycée, ils aient de bons résultats à la PSU, alors qu'ici, c'est créer des personnes avec des valeurs* ». La comparaison avec ces lycées impersonnels et froids sert comme référence d'autant plus que les élèves évaluent leur lycée par rapport au modèle d'une école soucieuse de l'affectivité des élèves. Antonio ajoute : « *Ici, on se préoccupe davantage de l'intégrité de l'élève et ensuite de la partie académique* ». Il apprécie cette philosophie d'Anguita : « *ça me plaît parce que c'est plus familial* ».

Un lycée « familial », c'est la quête des élèves et c'est la source d'identification qu'offre cet établissement : avec à peine 400 élèves et 25 professeurs, Anguita semble répondre à ces attentes. Les élèves apprécient le contact direct avec les autorités et le fait d'être connus par leur nom, « ne pas être un numéro ». D'après Ignacia : « *... ça m'a plu parce que j'ai trouvé ce lycée humain, en plus comme il est petit on s'occupe plus de l'élève (...) Donc, si tu as un problème, tu peux parler avec le directeur et... les professeurs sont super attentionnés* ».

Bien que les jeunes ne fassent jamais référence à la « mission » officielle¹³⁶ du lycée, ils décrivent ce dernier comme étant *humain*, personnalisé et familial et d'après eux, cet *ethos* expliquerait l'existence d'une discipline convenable et l'absence de conflits récurrents ou graves. Selon Antonio : « *Ici c'est tellement familial que s'il y a des problèmes, ils sont réglés tout de suite, ça ne va pas plus loin* ». Pourtant, l'application des règles est l'élément le plus problématique du lycée : dans la mesure où Anguita ne parvient pas à l'intégration des

¹³⁶ Tout en se présentant comme une école « laïque », le projet éducatif envisage : « promouvoir la formation de personnes pleines sur les aspects cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs, capables de lancer leur propre projet de vie, prédominé par des valeurs fondamentales, basé sur une philosophie humaniste chrétienne ».

fonctions qui, dans les lycées favorisés, permet l'intériorisation des normes, celles-ci sont perçues comme des contraintes, souvent illégitimes, d'autant plus qu'elles acquièrent la forme d'une fixation sur l'apparence personnelle et le style afin de préserver l'image que le lycée projette vers l'extérieur.

Ce phénomène, observé dans certains établissements anglais par Osborn *et al.* (2003) constitue la contrepartie de l'identification à l'établissement dérivée de leur mise en concurrence. Il relève également de la tentative d'uniformisation et du contrôle sur cette dimension de la culture juvénile qui est la recherche d'un style propre entraînant une forme de résistance au monde des adultes (Baeza, 2001 ; Cerda *et al.*, 2000). César nous explique qu'il a subi des punitions constantes, des convocations au bureau de la surveillante générale, parce qu'il aime porter les cheveux longs. Il considère que ces règles sont aussi absurdes qu'incohérentes : « *par exemple ici, ceux qui une moyenne au-dessus de cinq [sur sept] peuvent venir avec les cheveux longs et ceux qui ont une mauvaise moyenne doivent se les couper* ».

L'excès de contrôle disciplinaire du lycée semble pourtant compensé par la chaleur des relations humaines et les cérémonies rassemblant toute la communauté éducative¹³⁷. Les relations avec les professeurs sont de confiance et même si certains enseignants sont plus distants, de manière générale elles sont : « *super bonnes, super humaines. Par exemple, quand on a un problème ou une dispute ou un doute avec un professeur, on va le voir et on parle avec lui et les problèmes se résolvent et on peut maintenir de bonnes relations avec eux* », commente Ignacia. Quant à l'intégration avec le groupe des pairs, l'ambiance familiale du lycée est propice à l'émergence d'amitiés, des bonnes relations à l'intérieur de la classe et aussi avec les élèves d'autres classes. Cependant, à la différence des lycées favorisés, l'établissement n'est pas une communauté où se développe toute la sociabilité des jeunes : tantôt ils ont des amis au lycée, tantôt ils appartiennent à d'autres groupes à l'extérieur. La classe est un espace d'interaction, l'ambiance étant détendue aussi bien pendant les récréations que durant les cours, comme l'explique Osvaldo : « *... ma classe est vraiment un sketch, j'arrive en cours et je ris des choses qu'ils disent ou qu'ils font...* ». Cette sociabilité se produit de manière spontanée, à l'image du capital social informel de Putnam (2000) puisque le lycée, à la différence des établissements favorisés, ne met pas en place des mesures concrètes pour la développer.

¹³⁷ L'offre d'activités extrascolaires est moins variée que dans les lycées aisés parce que l'infrastructure du lycée Anguita ne le permet pas. C'est un petit bâtiment ayant seulement une cour de récréation, sans espace vert ni terrain sportif. Pourtant, les activités extrascolaires sont plus nombreuses que dans les lycées défavorisés.

La confiance envers l'école repose aussi bien sur les possibilités qu'elle offre à la sociabilité que sur l'utilité des études, ce dernier aspect étant plus proéminent que dans les autres milieux sociaux puisque, c'est dans ce type d'établissements que les possibilités demeurent les plus ouvertes. Les élèves sentent qu'ils ont des chances de réussir à condition de réaliser des investissements personnels, comme l'exprime Camila : « *dans ce lycée, on donne toutes les chances pour que ça se passe bien, même si les salles ne sont pas belles, malgré tous les points négatifs (...) mais en réalité, tout le monde a sa chance pour réussir dans ce lycée, étant comme il est, ni très bon ni très mauvais, on peut s'améliorer si on le veut vraiment* ». De ce point de vue, les études entraînent un rapport plus instrumental et moins évident que celui des élèves favorisés. Cependant, les discours des élèves ne révèlent pas une compétition démesurée et les jeunes ne se présentent pas comme étant débordés par les exigences scolaires. D'ailleurs, les élèves ayant de faibles résultats déclarent ne pas travailler ou alors faire seulement des révisions rapides le jour même de l'examen. Les élèves ayant des notes moyennes ont conscience que les notes sont essentielles pour accéder à l'université ce qui constitue un mobile pour l'investissement scolaire. La « motivation » n'est toutefois pas infaillible et n'implique pas que l'élève passe à l'acte de travailler. Pour les élèves chiliens en général (pas seulement ceux de ce lycée) le travail scolaire est une question d'*habitude* et les notes s'expliquent souvent en référence à ce *hiatus* entre l'utilité avérée du travail et la mobilisation concrète. Les propos d'Emilia du lycée Anguita synthétisent assez bien cet aspect :

« ... je n'ai jamais eu l'habitude d'étudier, donc ça ne me plaît pas trop, enfin ce n'est pas que ça ne me plaît pas, mais disons que ça m'ennuie. Franchir le pas entre le moment où tu es étendue sur ton lit ou en train de faire n'importe quoi d'autre et prendre un livre pour étudier, c'est difficile, si je prends le livre et que je commence à étudier je peux passer trois heures de rang à étudier, mais le fait de bouger, de le faire, d'agir, c'est pas possible. Mais ce n'est pas que je me dise "Oh que c'est ennuyeux", mais c'est plutôt que je n'ai pas l'habitude »

Enfin, ce milieu social a bénéficié de la massification de l'enseignement supérieur et pour cette raison, l'école est perçue comme l'instrument d'ascension sociale ou du moins comme nécessaire pour avoir un niveau minimum pour ensuite progresser au cours de la carrière professionnelle. Or, la perception des inégalités entre établissements relativise cette confiance en raison de la comparaison avec les lycées prestigieux. À ce moment là, les élèves prennent conscience que si Anguita ne ferme pas de portes vers l'avenir, il ne garantit pas non plus la réussite quand les aspirations sont élevées. C'est le cas de Valeria, la meilleure élève

de sa classe, qui s'est inscrite à un pré-universitaire¹³⁸ pour préparer l'épreuve d'accès à l'université : *« Je vais en pré-universitaire et je peux dire que si ici, je suis parmi les meilleurs, dans le pré-universitaire, parfois je fais partie des pires »*. C'est la raison pour laquelle dans ce lycée l'épreuve de sélection universitaire devient un enjeu majeur, à tel point que certains élèves sentent que tout leur avenir s'y joue : *« je suis pour le moins stressée par la PSU, c'est comme une crainte, une terreur que je ressens, et parfois, je vois d'autres personnes qui l'ont passée et ils ont eu de bons résultats alors qu'au lycée, ils avaient de mauvais résultats (...) ou bien des gens pour qui tout allait bien au lycée et à la PSU, ils ont eu de mauvais résultats (...) je dois finir la Terminale, passer la PSU et je crois que là, ça va marquer un tournant, ça va marquer un tournant dans ma vie »*.

Si le décalage entre l'éducation reçue et l'éducation nationale demeure prononcé, il est moins accentué que dans les lycées favorisés. À Anguita, les élèves savent qu'ils ne font pas partie des « privilégiés » et qu'ils doivent lutter s'ils veulent profiter des avantages de l'école. Ils considèrent que le niveau général de l'éducation chilienne est faible et que leur établissement ne fait pas exception, comme le souligne Ignacia : *« Disons que je trouve que l'éducation au Chili n'est pas très, très bonne. Je trouve qu'on est super faible, en tout cas au niveau de certains lycées. Par exemple, au niveau de l'éducation d'autres pays, ils t'exigent beaucoup plus qu'ici. Donc, nous, on s'est habitués à ce relâchement, on est plus détendus, on nous donne tout plus facilement, je trouve. Peut-être que si on était plus exigeant comme ça depuis le début, on serait plus performant »*.

3) Les lycées « refuge »

Au bout de l'échelle sociale et scolaire, les conditions sont réunies pour que l'intégration soit une épreuve sinon insurmontable pour le moins ardue : les obstacles dépassent les supports et, par conséquent, l'adhésion à l'école est instable, fragile, soumise à un questionnement incessant. Cette figure de l'intégration (ou plutôt de la désintégration) à l'école caractérise les deux lycées publics défavorisés que nous avons étudiés, un lycée général et un lycée professionnel. La nature de l'intégration est similaire résultant plus du milieu social que du type de formation dispensée par l'établissement ; c'est pour cette raison que nous les avons regroupés dans la même catégorie. Le lycée Casanueva est gratuit, mixte, de modalité générale et placé dans un quartier défavorisé d'une commune centrale de

¹³⁸ Les pré-universitaires sont des institutions privées et payantes qui offrent des cours de préparation à l'épreuve de sélection universitaire (PSU). Les élèves ayant les moyens de les payer prennent des cours pendant l'année de terminale, souvent le soir ou le samedi, parallèlement au lycée.

l'agglomération de Santiago¹³⁹. Selon les statistiques du Ministère de l'éducation, Casanueva est un lycée de milieu socio-économique « moyen-faible » à savoir que la plupart des parents de cet établissement déclarent avoir entre 10 et 11 ans de scolarité et un revenu par foyer compris entre 230 000 et 380 000 pesos par mois (340-550 euros), c'est-à-dire que le revenu du foyer moyen est deux fois inférieur à la moyenne nationale et qu'il correspond à peu près à ce que les familles des lycées favorisés paient au titre de frais de scolarité pour un enfant.

La composition sociale du lycée Bolaño est similaire ou légèrement inférieure suivant le niveau d'enseignement retenu¹⁴⁰. Il s'agit cette fois d'un lycée professionnel qui, tout comme le lycée Casanueva, dispense une formation dès l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire, toutefois, à partir de 15 ans, la formation est uniquement professionnelle. Le lycée Bolaño se situe dans une commune périphérique affichant des revenus par foyer supérieurs à la moyenne nationale, cependant dans cette commune, les écarts de revenus sont très prononcés et les quartiers où recrute l'établissement sont davantage les « poblaciones », ceux où se conjuguent la précarité et l'exclusion sociale¹⁴¹. Selon les descriptions apportées par les professeurs, le profil des élèves de ces deux lycées est similaire. Juan, professeur au lycée Bolaño souligne : « *tu vois que les parents sont alcooliques, drogués ou trafiquants ou des enfants de mères célibataires ou abandonnés* ». Au lycée Casanueva, Beatriz parle des élèves ayant des casiers judiciaires, une situation que les professeurs de Bolaño aussi soulèvent systématiquement : « *ici, j'avais par exemple en classe de Terminale cette année, deux élèves qui sont délinquants : un qui avait braqué des stations-services du quartier qui faisait partie d'un gang et qui, s'il n'était pas inscrit ici, aurait dû être en prison. Il a eu ses 18 ans et a commis un autre délit ; maintenant, il est en prison (...)* *Il y en a aussi un autre qui est trafiquant de drogues et qui a abandonné le lycée* ».

Sur le plan scolaire, ces établissements ne fournissent ni les connaissances minimales attendues à chaque niveau de l'enseignement ni des chances d'accès à l'université. Les résultats de l'évaluation nationale SIMCE sont à cet égard parlants. Au lycée Bolaño, plus de 70% des élèves (à 9 ans) n'atteignent pas le niveau minimum des connaissances en langage et mathématiques ; seulement 8% présentent un niveau « adéquat » en langage et 0% en

¹³⁹ Les revenus des foyers dans cette commune se situent autour de la moyenne nationale ; néanmoins, les inégalités entre les quartiers sont considérables et le lycée Casanueva accueille les élèves des quartiers les plus défavorisés de cette commune mais aussi d'autres communes voisines en raison de sa situation centrale et aisément accessible *via* les transports en commun.

¹⁴⁰ Pour une description détaillée des établissements, voir l'annexe N°1.

¹⁴¹ La situation économique globale du pays a changé depuis la publication du livre « pobladores » (Dubet *et al.*, 1989) ; pourtant, la persistance des inégalités de revenus et spatiales fait que même si certaines conditions de logement se sont améliorées, d'autres problèmes liés à la ségrégation urbaine se sont accentués : le trafic de drogues, la violence, l'endettement, l'éloignement par rapport au centre d'activité de la ville, entre autres. Il s'agit donc des quartiers regroupant le segment de la population n'ayant pas profité du développement économique du pays (Infante et Sunkel, 2009 ; Larrañaga et Valenzuela, 2011).

mathématiques. À tous les niveaux évalués, ces lycées obtiennent des résultats similaires ou inférieurs à leur groupe socio-économique et plus de 100 points les séparent des lycées favorisés. Quant à l'épreuve de sélection universitaire (PSU), dans les lycées Bolaño et Casanueva, le score moyen ne permet même pas de postuler aux universités publiques (359 et 431 points respectivement) et moins de la moitié d'une génération se présente à cette évaluation¹⁴². Dans ce contexte, comment l'École parvient-elle à assurer la survie des élèves dans le système jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire (18 ans), pour tous, ou du moins pour la majorité d'entre eux?

En premier lieu, ce n'est pas par le biais d'un projet éducatif fondé sur des valeurs transcendantales puisque le projet n'est qu'une formalité, un document pour éviter les sanctions du Ministère¹⁴³. L'absence de valeurs intégrant la communauté éducative se déduit aussi des discours des élèves : ils n'invoquent guère cette dimension, ne font pas allusion à une philosophie ou à un caractère particulier de leur lycée. Lorsqu'ils évoquent des valeurs, il s'agit des attributs des personnes, voire de la classe sociale. Carolina, une « bonne élève » du lycée Casanueva compare le lycée avec un établissement particulier qu'elle avait fréquenté avant : « ... *il y avait beaucoup de gens qui venaient d'ailleurs, ils avaient une meilleure situation économique et eux, je ne sais pas comment dire, ils se considéraient comme supérieurs aux autres. Et moi, j'ai toujours été super humble en général, alors j'aime plus les gens comme moi en tant qu'amis ; alors que ceux-là, ils étaient différents, ils vivaient d'autres choses, plus par rapport à l'argent, à d'autres choses* ». À Bolaño, Rodrigo a connu une expérience similaire : « *C'est ce que j'aime le plus de ce lycée, l'ambiance agréable, dans l'autre école non, c'était des gens plus snobs, c'était plus... on te regarde comme si tu étais inférieur à eux, mais ici non, tout le monde est pareil, on est du même monde quelque part* ».

Les propos de ces élèves se rapprochent des analyses de Tocqueville (1840/1981) suggérant qu'à partir du moment où les sociétés se séparent en castes ayant des frontières infranchissables, les gens entretiennent des liens presque familiers à cause de leur homogénéité et proximité. L'école chilienne, fortement ségrégative, produit cette homogénéité dans les extrêmes, favorisant les liens entre égaux, mais à condition de rester chacun dans son milieu, sans qu'une cohésion sociale globale puisse émerger (Garcia-Huidobro et Corvalán, 2011 ; Valenzuela *et al.* 2010).

¹⁴² La situation semble plus critique au lycée Bolaño cependant elle l'est encore davantage au lycée Casanueva car celui-ci est censé préparer l'accès à l'université, alors que Bolaño dispense une formation professionnelle.

¹⁴³ Sur le site web du Ministère, le lycée Casanueva affiche un avertissement pour ne pas avoir publié son projet d'établissement, ainsi que d'autres sanctions au titre de dysfonctionnements majeurs. Il faut préciser que l'accumulation des sanctions peut déboucher sur la fermeture de l'établissement. D'ailleurs, ces deux lycées ont failli cesser leurs fonctions à cause de problèmes financiers et s'ils sont parvenus à survivre, c'est parce que les parents et les élèves ont organisé des actions collectives d'opposition à cette mesure.

Par ailleurs, les lycées offrent peu d'opportunités de participation et d'identification avec l'établissement. Les activités extrascolaires ne sont pas nombreuses et les élèves ne participent pas à celles qui existent : « *Il devrait y avoir un peu plus d'ateliers (...) C'est-à-dire qu'il y en a, mais personne n'y va* », commente Marcela du lycée Casanueva, avec nostalgie sur son ancienne école au Pérou, une école qui mettait en valeur les compétitions sportives, les trophées, les visites des autorités communales. Dans ce même lycée, Pedro souligne : « *même le bâtiment est assez laid et mal peint et ça donne une image négative du lycée* ». Les élèves du Bolaño dénoncent le manque de ressources, l'état déplorable de l'infrastructure, des conditions de précarité extrêmes empêchant toute identification positive et produisant même une mobilisation organisée contre les autorités de l'établissement¹⁴⁴.

Quand certains élèves perçoivent des indices de ce qui pourrait ressembler à un caractère propre de l'établissement, ils soulèvent son ouverture à tous les élèves sans discrimination sur le plan scolaire et socio-économique : « *ici, ils reçoivent des élèves de partout, ce lycée est bon parce qu'il n'y a pas de discrimination* » souligne Paola du lycée Casanueva. Jaime, un élève qui avait été exclu de son ancienne école apprécie l'accueil dans ce lycée : « *On m'a bien traité dans ce lycée, on m'a bien reçu, on m'a pas fait de problèmes quand je suis arrivé, on m'a accueilli et on m'a soutenu, on m'a demandé comment j'allais* ». Or, ce qui produit l'intégration de certains, de ceux ayant été refusés dans d'autres lycées, constitue en même temps un vecteur de distance pour les autres, pour ceux qui estiment que ces élèves menacent le climat et la réputation de l'établissement (Peña, 2011). Les propos de Vanesa du lycée Bolaño illustrent ce phénomène : « *je trouve qu'ils laissent entrer beaucoup de gens qui ne devraient pas être ici, qui viennent seulement s'asseoir et mettre le bazar (...) pourquoi ils les laissent venir au lycée, s'ils savent que le lycée ne va pas bien, pourquoi ils continuent à laisser entrer des gens encore plus mauvais, ça ne me plaît pas* ». Sur cette question les élèves peuvent être plus sévères que les professeurs, exigeant souvent des sanctions inexorables, comme Alexis : « *J'ai un camarade qui a 3 avertissements et qui continue à mal se comporter et il s'en moque parce qu'il sait qu'ici, on ne va pas le virer. Et moi, je ne comprends pas pourquoi on ne le vire pas ! Ils devraient le virer pour qu'il apprenne qu'il doit bien se comporter et tout ça* ».

Les propos d'Alexis illustrent un deuxième obstacle à l'intégration à savoir le défaut de discipline engendrant le sentiment d'être dans un environnement dérégulé, voire anémique. Dans le lycée Casanueva, Marcela décrit cette ambiance d'indiscipline et le manque d'autorité des enseignants : « *parfois, il y a des problèmes avec les professeurs. Parfois ils lancent des*

¹⁴⁴ Nous développerons cet aspect au chapitre VIII consacré aux sentiments d'injustice.

cahiers par les fenêtres, ils montent sur les toits... ils crient aux professeurs, ils leur parlent mal parfois, ils leur donnent des surnoms, ils claquent les portes ». Alexis du lycée Bolaño estime que les professeurs sont « bons », leur principal défaut relevant de leur autorité : « *Le seul point négatif, c'est qu'ils ne peuvent pas commander tout seul dans la salle, c'est le seul point négatif que personne ne les écoute (...)* Ici c'est embêtant, cet aspect est embêtant parce que les gamins passent par-dessus l'autorité et personne ne fait rien ».

Si la règle est « un principe organisateur » et le soutien de l'échange social (Reynaud, 1997), il n'est donc pas étonnant que son absence soit interprétée comme un risque constant de fracture de la déjà fragile cohésion sociale. C'est probablement le revers de la médaille de l'application particulière des normes basée sur le principe « on y adhère, pourtant on ne l'applique pas » (Araujo, 2009 ; Larrain, 2005), évoqué au chapitre précédent, ou de ce que D. Martuccelli (2010b) désigne comme « la tradition du pouvoir indicatif »¹⁴⁵.

Le climat semble toujours menacé par le débordement de la discipline qui se traduit par une atmosphère d'insécurité et dans son expression ultime, par la violence. En effet, la violence répond, dans certaines occasions, à « l'impératif des groupes à se réguler », au besoin d'occuper un vide d'autorité en introduisant une alternative normative (Garcia et Madriaza, 2005)¹⁴⁶ et de ce point de vue, le lycée Casanueva et surtout Bolaño, constituent des cadres propices pour l'émergence d'une régulation fondée sur la violence. Rodrigo attribue ce phénomène à la présence d'élèves « flaites », d'élèves qui reproduisent à l'école la culture des bandes délictuelles, des quartiers : « *...comme il y a des gens bien, il y a aussi de mauvaises personnes, beaucoup venant des quartiers pauvres qui croient qu'ils sont les meilleurs, qui viennent ici jouer les durs. Il y a peu, je me suis disputé avec l'un d'entre eux (...)* C'est qu'il y a des gens qui, parce qu'ils sont issus d'une famille de narcotrafiquants, par exemple, ou se promènent avec une arme, se croient meilleurs que vous ». Au lycée Bolaño, tous les élèves relatent une bagarre qui a eu lieu en début d'année et qui s'est terminée avec un élève poignardé au milieu de la cour de récréation, un épisode représentant la conséquence la plus redoutée de la dérégulation et de la présence des élèves qui y trouvent l'opportunité d'imposer une « alternative normative »¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Dans son examen du processus d'individuation des sociétés dites « du Sud », D. Martuccelli (2010a) utilise la formule « pouvoir indicatif » pour éviter celle de « pouvoir fragile » à connotation négative. Le pouvoir indicatif désigne un exercice du pouvoir basé davantage sur l'énonciation de principes que sur leur inscription dans des organisations capables de les appliquer (p. 157).

¹⁴⁶ Garcia et Madriaza (2005) ont étudié le phénomène de la violence scolaire au Chili du point de vue des acteurs. Ils postulent que la violence n'est pas en soi une absence de tout registre normatif ; elle se place, certes, dans un vide d'autorité ; cependant pour introduire une normative différente et propre, bien qu'elle ne coïncide pas avec celle de l'école ou de la société, elle reste tout de même une action organisée, un code parallèle.

¹⁴⁷ Les jeunes ne font pas allusion uniquement aux micro-violences mais aux manifestations extrêmes, certes peu fréquentes, pourtant suffisamment marquantes pour créer un sentiment d'insécurité. En fait, les formes extrêmes

La violence ainsi que la dérégulation que les élèves reprochent à leur lycée ne représente pas seulement un risque en termes de sécurité, elles sont aussi interprétées comme vecteurs de stigmatisation des élèves ; un *stigmat* (empruntant le terme et son usage de Goffman, 1975) basé sur l'attribution de l'étiquette de délinquants en raison de leur appartenance sociale et de l'image du lycée. Arturo commente un épisode qui l'a marqué : « *Une fois, nous participions à un défilé qui avait lieu sur la place principale de la commune et on nous a annoncés. Alors des personnes nous ont crié : voilà les voyous¹⁴⁸ du lycée Bolaño !* » ; il ajoute : « *alors quand on est étiqueté de cette manière, c'est laid* ».

Les possibilités que le lycée offre en termes d'instruction ou de chances de poursuite d'études supérieures sont aussi minimales. Les élèves ont conscience que le niveau de leur lycée est très faible comme le souligne Marcela, la première de sa classe au lycée Casanueva : « *Mes professeurs conseillent à mes parents de me changer de lycée (...) Et là ils sont en train de convaincre mes parents de m'inscrire dans un meilleur lycée, meilleur et où on m'enseignera mieux et où on m'exigera davantage* ». Au lycée Bolaño, Rodrigo qui a fréquenté un lycée particulier a noté la différence en termes d'exigence : « *Dans l'autre lycée, les gens étaient mieux éduqués, on t'enseignait mieux, ce qu'on m'enseigne ici en un mois, là-bas, on te l'enseigne en une semaine* ».

Les jeunes qui souhaitent se présenter à l'épreuve de sélection universitaire savent qu'ils arrivent avec un handicap énorme, c'est la raison pour laquelle, les élèves s'accrochant aux études font preuve d'une adhésion héroïque à l'école : ils tentent d'y croire malgré tout. En effet, la confiance envers l'école, comme dans les autres milieux sociaux, est inséparable d'un décalage entre l'Éducation nationale et l'éducation reçue, sauf qu'ici, les élèves en sont les victimes, comme le souligne Alexis du lycée Bolaño : « *Mais ici, ils ne voient pas que des personnes veulent s'en sortir et qu'à cause de l'éducation qu'ils nous donnent, ils ne peuvent pas y arriver ; donc on leur fait plus de mal que de bien. On nous fait du mal. On ne nous enseigne pas ce que l'on devrait apprendre et maintenant il est trop tard, quand tu es en Première* ». Paulina, estime que son établissement ne lui offre pas de possibilités pour accomplir ses projets : « *Être dans un lycée municipal, quel bénéfice peut-on en tirer ?* ».

de la violence sont perçues comme l'aboutissement d'un processus de provocations constantes de la part des groupes d'élèves qui intimident avec leur attitude : même s'ils ne s'en servent pas souvent, ils portent des armes blanches et mettent en avant leur « autorité » acquise au sein du groupe du quartier ou de leur famille, réputée pour le trafic et pour ses membres étant en prison. L'insécurité est renforcée par un sentiment de manque de règles et de sanctions, par l'absence d'adultes capables d'imposer une autorité (sur ce sujet, voir Debarbieux, 2005).

¹⁴⁸ Le terme qui a véritablement été employé par l'élève est « los cogoteros » qui globalement équivaut à dire « voyous » mais littéralement signifie « égorgeurs ».

Dans ce contexte, les obstacles prévalent sur les possibilités d'accorder un sens à l'apprentissage scolaire. Si les jeunes reconnaissent la valeur des études à long-terme, les percevant comme le principal moyen « pour s'en sortir » et pour venir en aide à leur famille, cette « motivation » ne suffit pas pour avoir de bons résultats à l'épreuve de sélection universitaire et dans la plupart des cas, elle ne garantit pas non plus la mobilisation en termes de travail scolaire. Les faibles exigences créent deux situations contrastées : Premièrement, les bons élèves éprouvent le sentiment de ne pas recevoir l'éducation qu'ils méritent, surtout à cause de leurs camarades qui non seulement entravent la réalisation des cours, mais, en plus, demandent sans cesse les devoirs, les réponses pendant l'examen... Julio, un bon élève du lycée Bolaño expliquait qu'il avait réduit son volume de travail, non seulement pour pouvoir s'intégrer au groupe des pairs, mais surtout parce qu'il souhaitait qu'on le laisse tranquille : *« Des fois, quand on avait un examen, je travaillais pas et j'allais jouer au foot. Et là, ils me disaient : t'as pas révisé ? Et moi, je disais : c'est comme ça, maintenant on s'est tous plantés. Comme si j'étais leur sauveur ! Je leur disais : et pourquoi toujours moi et que moi ? Tu as tes notes des cours et tu peux travailler... mais non, ils travaillent jamais, tout simplement, et c'est moi qui dois les toujours sauver ».*

Deuxièmement, la grande majorité des élèves (d'après leur propre description) ne s'investissent pas et privilégient des stratégies de contournement du travail. Une stratégie est celle qu'ils décrivent comme « charger les batteries », c'est-à-dire, attendre les dernières semaines de l'année scolaire pour rattraper leur retard et atteindre la moyenne. En raison des faibles exigences de la notation, bien des élèves y arrivent. L'expression « charger les batteries » est assez fréquente dans tous les lycées chiliens, cependant, alors que dans les autres lycées elle désigne davantage le travail au dernier moment pour un contrôle partiel, dans les lycées défavorisés il s'agit de se mobiliser seulement en fin d'année pour passer dans la classe suivante. Lorsque cette stratégie ne fonctionne pas, l'élève a recours à la « demande d'opportunités » aux professeurs. Souvent les enseignants acceptent d'arrondir les notes, comme l'explique Esteban, du lycée Casanueva : *« Ils donnent toujours des opportunités après, des épreuves spéciales, des contrôles avec coefficient deux, en plus au deuxième semestre j'ai tout donné, j'ai fait des efforts... ».* De cette manière Esteban a réussi à passer en classe supérieure alors qu'en milieu d'année il avait huit matières en-dessous de la moyenne.

Les élèves qui, dans les lycées populaires, présentent ce rapport aux études, reconnaissent en même temps la valeur de l'école pour l'avenir. Ils expriment un décalage profond entre le sens accordé aux études et l'investissement *via* le travail scolaire. Le principe « on y adhère, pourtant on ne l'applique pas », fonctionne aussi pour le travail scolaire.

Les conditions pour construire un sentiment d'appartenance à l'établissement et au système scolaire n'étant pas réunies, c'est la sociabilité, bien que fragile, sur laquelle repose l'adhésion à l'école. Les relations avec les professeurs sont l'aspect le plus valorisé et souvent c'est l'affection à leur égard qui produit un attachement à l'établissement. C'est le cas d'Oscar, un élève « diagnostiqué » comme ayant des « problèmes d'apprentissage » : « ...*au fond, je me suis attaché à ce lycée, en plus, je me suis habitué à l'affection des professeurs et des élèves (...) Je ne sais pas, ils se préoccupent de toi disons, mais davantage au niveau social, enfin, de comment ça va chez toi et tout ça* ». Les relations avec les camarades, tout en se produisant dans un climat menacé par la violence, sont valorisées puisque la plupart des élèves avec leur groupe d'amis ou les camarades de la classe passent de bons moments ; la rigolade constante aussi bien pendant la récréation que lors des cours fait que parfois, les élèves préfèrent aller au lycée que rester chez eux ou sécher les cours : « *En général oui, je passe toujours du bon temps au lycée. Je ne m'ennuie jamais ; je préfère même venir au lycée plutôt que de sécher parce que je m'amuse plus au lycée qu'à l'extérieur, dans un parc ou ailleurs* ».

Les jeunes ne concentrent pas toute leur sociabilité au lycée et certains se montrent même un peu méfiants à l'égard de leurs camarades ; néanmoins, ils ressentent au lycée une certaine affectivité et une protection socio-émotionnelle qu'ils ne trouvent pas ailleurs, comme l'explique Paulina du lycée Bolaño : « *Je m'entends pas bien avec ma famille, avec ma maman et mon papa (...) Je préfère toujours être avec mes amis, je trouve que j'ai l'esprit plus libre ici qu'à la maison. Oui, j'aime venir au lycée, j'aimerais que l'école ne finisse jamais* ». L'école est donc un refuge face aux problèmes familiaux et les multiples rôles que les enseignants déclarent jouer semblent accomplir l'objectif de combler les carences affectives des jeunes, du moins momentanément. L'École renonce ainsi à sa mission d'instruction pour devenir un « foyer de soutien socio-affectif » (Ascorra *et al.*, 2003), incapable de se construire comme un « espace proprement éducatif » qui intègre la sociabilité juvénile sans se laisser déborder par elle (Salinas et Frassen, 1997 ; Molina, 2008).

Enfin, il faut mentionner le cas où la désintégration est totale¹⁴⁹ : l'élève n'accorde aucune valeur à l'école ; ni les études, ni les professeurs ni les amis ne représentent une bonne

¹⁴⁹ Cette figure est décrite par certains auteurs comme un sentiment d'aliénation (Seeman, cité par Smerdon, 2002) englobant l'isolement social, la perception d'une absence ou manque de légitimité des normes (*normlessness*) et la distance à soi. Cette définition représente assez bien la figure de la désintégration cependant nous employons ce dernier terme afin de ne pas conduire à des confusions avec les autres usages de la notion d'aliénation. En outre, il faut préciser qu'il ne s'agit pas d'un décrochage de l'intérieur au sens de S. Bonnéry (2003) car la désaffiliation ne découle ni des échecs précédents ni d'une relation conflictuelle avec les enseignants. Ce n'est pas une résistance ouverte (Giroux, 1992) ni une identité « contre l'École » (Dubet et Martuccelli, 1996), l'indifférence étant le trait prédominant de l'expérience.

raison d'aller au lycée. Son cercle de sociabilité est ailleurs et il assiste au lycée par obligation. Soit, le jeune est obligé par ses parents ; soit comme résultat d'un verdict des tribunaux des mineurs pour échapper à la prison. Nous avons interviewé un élève qui était dans cette situation au lycée Casanueva. Carlos avait 17 ans, consommateur de « *pasta base* »¹⁵⁰, membre d'une bande de braqueurs, il semblait ne pas pouvoir parler d'une expérience scolaire tellement il était détaché de l'institution. Même les questions portant directement sur la scolarité étaient souvent abordées à partir de ses problèmes avec l'alcool, les drogues et son cercle d'amis de l'extérieur. Carlos se méfiait de tout le monde. Il affirmait ne pas avoir de problèmes avec les professeurs parce que simplement, ce n'est pas quelque chose d'important. Par rapport à sa classe, il souligne : « *Je ne m'intègre pas ou je préfère être seul, être dans mon délire, parce que si je me mêle à eux, ils vont peut-être pas aimer comment je suis ou moi, je vais pas aimer comment ils sont eux et à la fin on va se disputer, donc je préfère laisser les choses comme elles sont...* ». Il s'agit d'une situation extrême, c'est pourtant une illustration du détachement total à l'égard de l'école qui se produit au bout de la hiérarchie scolaire et sociale. Dans les autres milieux sociaux, nous n'avons pas assisté à des récits comme celui-ci.

L'intégration à l'école dans les lycées français : une épreuve socialement et scolairement inégale

À la différence du Chili, en France, la sociabilité juvénile est relativement séparée du domaine scolaire, l'action de l'École concernant essentiellement l'instruction (Osborn *et al.*, 2003). La section consacrée aux « attitudes » de l'enquête PISA apporte quelques renseignements à cet égard (OCDE, 2013c). Globalement, les jeunes français de 15 ans affichent des résultats similaires au Chili et à la moyenne de l'OCDE dans les indicateurs du *sentiment d'appartenance*, voire supérieurs lorsque les questions portent sur la sociabilité avec les pairs. Par exemple, 93% des élèves français sont d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase : « À l'école, les autres élèves ont l'air de m'apprécier », ce pourcentage se situant à 88% au Chili et 89% dans la moyenne de l'OCDE. De la même manière, une proportion plus élevée des jeunes français déclarent « se faire facilement des amis » et même « se sentir satisfaits de leur école ». Cependant, devant l'affirmation « à l'école, je me sens comme un étranger » le pourcentage des élèves français en désaccord (79%) est plus faible qu'au Chili (86%) et que la moyenne de l'OCDE (89%). Le constat le plus parlant de cette enquête se trouve dans la faible proportion d'élèves français déclarant se sentir « chez eux » à l'école, un

¹⁵⁰ La pasta base est une drogue nocive (similaire au crack) dont la consommation est très répandue dans les quartiers populaires en raison de son prix accessible.

indicateur qui pose directement la question sur l'appartenance. Si en moyenne dans les pays de l'OCDE, 81% des élèves sont d'accord avec cette affirmation, cette proportion est nettement supérieure au Chili (88%) et considérablement inférieure en France (47%). D'ailleurs, la France affiche le pourcentage le plus faible de tous les pays (66) participant à cette enquête.

À partir de ces constats, il ressort que même si le système éducatif chilien exalte une culture de la sociabilité et une identification avec l'établissement, dans l'ensemble, l'évaluation de cet aspect par les élèves n'est pas particulièrement meilleure que dans d'autres pays, y compris la France. Ces résultats confirment notre manière d'entendre les différences entre la France et le Chili : les expériences et, en l'occurrence le sentiment d'appartenance, ne sont pas « meilleurs » ou « pires » mais *qualitativement différents*. En fait, la sociabilité juvénile à l'École n'est pas moins développée en France qu'au Chili, elle acquiert une nature distincte, elle s'épanouit quelque part en parallèle sans que des actions volontaristes des adultes soient mises en place dans ce but. La sociabilité semble détachée de l'École en tant qu'institution et bien qu'elle jouisse d'une évaluation positive de la part des élèves, ceci ne se traduit pas par un sentiment d'appartenance à l'ensemble de l'institution. Par conséquent, si les jeunes ont une opinion favorable de la cohésion entre pairs, voire de l'action éducative de l'institution, ceci ne suppose pas qu'ils se sentent « chez eux ». Dans la mesure où la culture institutionnelle fait de l'École une organisation davantage impersonnelle, pour les élèves, le lycée n'est pas un endroit pour se sentir « chez soi », ce qui ne veut pas dire qu'elle néglige d'autres fonctions que les élèves lui attribuent.

Par ailleurs, en raison de la puissance du pouvoir central, et dans la mesure où les efforts pour accorder plus d'autonomie aux établissements sont récents et modérés en France (Blais *et al.*, 2002 ; Derouet, 1992 ; Mons, 2007), l'établissement ne constitue pas une source prégnante d'identification pour les élèves. Comme le souligne F. Dubet (1991) : « la faiblesse de l'organisation signifie que les lycées ont peu d'emprise directe sur la vie juvénile en dehors des seules heures de cours, que les élèves jouissent d'une grande autonomie personnelle, que l'identification à l'établissement est faible » (p. 27). Même si cette situation a évolué depuis les années 1990, aujourd'hui, les établissements ne mobilisent pas une philosophie particulière, leur mise en concurrence s'effectuant à travers les résultats scolaires ou l'offre d'options et de filières, des traits qui, à leur tour, recouvrent des distinctions sociales (Duru-Bellat, 2002 ; van Zanten, 2001). L'expérience scolaire est donc interprétée davantage à partir du niveau d'enseignement (le lycée contre le collège et l'école primaire) et de la position de l'élève dans un espace scolaire se présentant, comme une mosaïque complexe des filières, établissements, classes, formations. La position de l'élève n'est pas seulement appréhensible à

partir du milieu social, résultant de l'enchevêtrement de plusieurs « hiérarchies d'excellence » (Perrenoud, 1984) ; par conséquent, l'identification à l'école émane d'un rapport de l'individu au système, quelque part « singulariste »¹⁵¹.

Tous ces constats ne permettent pas pour autant d'en déduire une absence des différences inter-établissements. En effet, comme nous le montrerons dans les pages qui suivent, les lycées offrent des possibilités distinctes d'intégration, *a fortiori* entre les extrêmes de la hiérarchie scolaire et sociale où le rapport entre les supports et les obstacles à l'expérience s'inverse.

1) Le lycée performant

Dans le milieu social favorisé, nous avons mené notre recherche dans un établissement privé appartenant à la même congrégation religieuse que les lycées aisés chiliens, pourtant l'intégration qui s'y produit acquiert un caractère tout à fait différent. Le lycée Saint Lucas dispense tous les niveaux de scolarité (de la maternelle au BTS) hormis les classes préparatoires, et propose les filières générales et une filière technologique. Il se situe dans un quartier de Bordeaux où habitent les grandes fortunes du département ; néanmoins, il accueille également des élèves issus des familles favorisées d'autres communes de la région en raison de son internat aussi « réputé » que l'enseignement dispensé par le lycée. D'après les chiffres de l'établissement, près de 60% des parents sont favorisés, les catégories socioprofessionnelles les plus représentées étant les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise suivis par les professions libérales ; en revanche, les catégories désavantagées sont sous-représentées dépassant à peine 8%¹⁵². Les frais de scolarité sont différenciés en fonction des revenus des foyers et vont de 389 euros à 1900 euros annuels par élève ; les élèves payant moins de 700 euros sont toutefois exceptionnels. Selon un professeur du lycée que nous avons interviewé : « *ça, c'est spécial à Saint Lucas parce qu'on a une population particulière, on est en France, la France est un pays riche ; et dans ce pays, on est à Bordeaux, une des villes les plus riches avec une grande histoire ; et puis, au sein de Bordeaux, on est dans un des quartiers les plus riches. Il y a des familles qui sont là depuis très longtemps, on a des avocats, des médecins, des hommes d'affaires...* »

¹⁵¹ Sur la question de ce rapport singulariste des individus à la société, voir par exemple : Ehrenberg (1991) ; Kaufmann (2007a) ; Martuccelli (2010a).

¹⁵² La nomenclature employée est celle du Ministère de l'éducation. La catégorie « favorisé A » comprend les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, les cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles. La catégorie « défavorisée » comprend les retraités, employés et ouvriers ainsi que les ouvriers qualifiés, non qualifiés et agricoles et les personnes sans activité professionnelle. D'après le rapport Repères et références statistiques 2013, la proportion des élèves de second degré issus de la catégorie favorisée A au niveau national atteint 21% dans le secteur public et 36% dans le secteur privé. Ces pourcentages sont de 39% et 20% respectivement pour la catégorie défavorisée (MEN, 2013b).

Sur le plan scolaire, Saint Lucas figure au sommet des palmarès de la région. Selon les statistiques de l'Académie de Bordeaux, le taux de réussite au baccalauréat atteint 99%, soit 3 points en dessus des établissements comparables de l'académie et 2 points en dessus des lycées équivalents au niveau national, les filières S et STG affichant 100% de réussite. Ces résultats impriment l'« excellente réputation » de l'établissement tout comme les options et les possibilités qu'il fournit pour accéder aux formations prestigieuses par la suite : langues anciennes, classes européennes, modules de préparation aux concours des Grandes écoles, entre autres. En effet, la majorité des élèves s'oriente vers les études supérieures ; faculté de droit, économie et gestion, études de médecine et classes préparatoires, constituant les trois premières voies post-bac.

Ces caractéristiques du lycée ainsi que son projet éducatif fondé sur la philosophie de la congrégation, se conjuguent pour faire de lui un espace *a priori* propice à l'intégration des élèves. C'est la raison pour laquelle ce lycée se rapproche de la figure de la « communauté performante » ; néanmoins, à la différence des lycées favorisés chiliens, c'est davantage dans le versant « performant » que communautaire. Le recrutement dans un milieu social restreint assure une certaine homogénéité, comme l'explique Hugo, un élève provenant d'un pays étranger : « *Ah, c'est les Bordelais de base (...) C'est des personnes qui se retrouvent tous les week-ends, qui font les mêmes choses (...) en fait, on dirait qu'à Saint-Lucas, ils sont tous pareils. On fait des copies conformes, vous savez* ». Cette homogénéité ne découle pas de la participation à la communauté religieuse ; d'ailleurs, les élèves ne font guère allusion aux activités caritatives ni aux rencontres à caractère religieux qui pourtant sont proposées par le lycée. L'esprit communautaire se développe à l'extérieur, pendant les rallyes ou les vacances au Cap Ferret. Plus qu'un vecteur de cohésion, cela est perçu comme un motif de séparation, voire d'exclusion : « *T'as pas une maison au Cap Ferret ! Alors là c'est : T'es nul quoi !* », commente Hugo avec sarcasme.

Tous les élèves qui arrivent d'autres villes et même des jeunes ayant fait tout leur parcours au lycée mais n'appartenant pas au même réseau social, soulèvent le caractère « fermé » des groupes d'amis et la difficulté à s'y intégrer. Selon Julien : « *Pour eux, les autres, c'est pas... c'est les autres quoi, voilà, ils s'en foutent. Ils sont avec leurs amis. Ils cherchent pas à créer des relations* ». Ainsi, les liens entre camarades se caractérisent par des interactions au sein de la classe, exemptes des conflits, pourtant limitées aux activités scolaires ou à des rapports plus intimes dans des petits groupes d'amis. Malgré cela, les élèves décrivent positivement les relations entre pairs, des groupes où la solidarité prévaut sur la compétition. La violence dans toutes ses formes, même « ordinaires » – en empruntant la

formule à E. Debarbieux (2005) – est rare et les élèves attribuent cette « bonne ambiance » à l’inculcation des valeurs de respect et d’ouverture effectuée par l’établissement.

L’identification avec le lycée provient essentiellement de la nature de la relation pédagogique et de l’esprit de travail. La relation pédagogique est décrite par la grande majorité des élèves comme étant un trait particulier de ce lycée. Selon Amandine : *« Ben, ce que je trouve très intéressant dans ce lycée, c’est qu’il y a quand même une très bonne relation entre les professeurs et les élèves. C’est-à-dire que les professeurs font très attention aux élèves. Ils font attention à la classe dans l’ensemble, mais aussi à l’élève individuellement »*. Cette relation ne se fonde pas sur l’affectivité, se limitant au cadre scolaire, néanmoins en raison de la prise en considération de l’individualité de l’élève, celui-ci perçoit une proximité et une reconnaissance qui, selon les jeunes, ne se retrouve pas ailleurs. C’est justement en l’écoute de la part des professeurs que se cristallise le projet éducatif. Alors qu’au Chili, la philosophie de la congrégation imprègne tous les aspects de la scolarité et se développe davantage par le biais des activités bénévoles, de la participation, à Saint-Lucas, les élèves l’associent principalement à l’esprit que dégage cette relation pédagogique soucieuse de la singularité et de l’épanouissement personnel, comme le souligne Aurélien : *« Je crois qu’ils veulent toujours motiver l’élève pour lui donner envie d’avancer. Ouais, je dirais, c’est presque dans la devise de l’établissement quoi »*.

L’esprit de travail, l’encadrement, l’exigence, la réputation, autant des marqueurs de l’identité de Saint-Lucas que les élèves valorisent et qui constituent une importante, voire préférentielle source d’intégration au lycée. Adèle apprécie l’encadrement qu’elle attribue à l’enseignement privé : *« Je vois des amis qui sont dans un lycée public où il y a beaucoup plus d’élèves et ils sont beaucoup, beaucoup moins encadrés (...) et puis, je sais pas, je trouve qu’il y a une atmosphère dans le privé, vraiment... vraiment très orientée sur le travail »*. L’encadrement ne se traduit pas par une discipline fondée sur l’obéissance, reposant davantage sur une *injonction à l’autonomie* et à la *performance individuelle*¹⁵³. Les élèves apprécient le gain de « liberté » par rapport au collège néanmoins, à la différence des autres lycées français, ils valorisent que cette autonomie demeure régulée. Hugo soulève cet équilibre entre autonomie et exigence : *« Je trouve qu’à Saint Lucas, y’a en même temps la rigueur et l’autonomie. Mais la rigueur, elle est pas... ils nous la montrent pas en fait. Elle est vachement cachée mais elle est toujours présente (...) Toujours avec ce suivi des professeurs,*

¹⁵³ D’après Martuccelli (2004 ; 2007), l’injonction à l’autonomie consiste en une exhortation paradoxale à se donner ses propres normes et à prendre des décisions individuellement. Il s’agit d’un impératif vide parce que dépourvu d’un contenu normatif spécifique. A. Ehrenberg (1991) aborde également ce trait des sociétés contemporaines qu’il décrit comme *le culte de la performance*, justement en lien aux changements normatifs érigeant l’autonomie comme la « norme » prédominante. Le *culte de la performance* condense dans le champ du sport la quête d’épanouissement personnel et d’initiative individuelle qui est au cœur de la société.

cette rigueur mais qui... enfin cette rigueur qui est bien dosée en fait, pas plus pas moins, parfait ».

Lorsque cette normative basée sur l' « autonomie encadrée » ne suffit pas pour assurer le comportement en cours et le travail rigoureux, tout un système de normes et de sanctions claires et connues de tous s'applique de manière stricte, comme l'explique Amandine : *« Parce que, oui, ici, ils sont aussi très rigoureux sur la discipline. Il faut pas être en retard, il faut pas discuter, il faut être exemplaire ».* Les élèves ayant des problèmes importants de discipline ou des notes savent qu'ils risquent l'exclusion définitive de l'établissement. C'est le cas d'Arthur : *« Au deuxième trimestre, on m'a dit que si je ne montais pas mes notes en gros de cent pourcent, ben ils me disaient de partir ailleurs, mais ce qui est normal en même temps. Parce que c'est le contrat qu'ils passent en entrant en seconde. Si on n'a pas les résultats escomptés et qu'on ne peut pas redoubler, ils nous demandent d'aller dans un autre lycée parce qu'en termes de statistiques, pour eux, c'est pas bon ».*

L'exigence produit une identification généralisée avec le lycée, pourtant elle n'est pas exempte de réactions ambivalentes. D'une part, l'exigence érige une « bonne réputation », comme le souligne Valérie : *« Je pense qu'à Saint-Lucas, ils sont très durs, parce qu'ils veulent, quelque part, l'excellence. On nous a toujours dit que quelque part, on pouvait être l'élite de la France quoi ».* Parfois les élèves craignent que leurs notes plus faibles qu'ailleurs les pénalisent lors de processus de sélection des études supérieures, cependant la réputation du lycée compense cette faiblesse : *«... moi, j'ai des amis qui ont fait... qui présentent Franklin à Paris, et du coup, quand ils ont fait voir leurs notes, le Directeur a fait : " Tiens, c'est quand même assez bas". Alors, il faut dire : "Oui mais je suis du lycée Saint Lucas". Alors, à ce moment là : "Ah ! D'accord" ».* D'autre part, l'exigence peut être perçue comme une pression démesurée qui rend l'expérience scolaire pesante, un sentiment de ne jamais « être à la hauteur », ou en empruntant la formule de A. Ehrenberg (1998), de « fatigue d'être soi ».

Comme l'explique Amandine : *« Enfin, je suis contente d'être au lycée, mais j'ai hâte que ça se termine quand même. Parce que voilà, déjà on a beaucoup, beaucoup de travail, je trouve (...) Et puis il y a beaucoup de pression aussi (...) Et comme je suis pas quelqu'un qui est très, très ordonnée, c'est vrai que ça m'angoisse beaucoup de savoir qu'il faut que je sois toujours bien dans les temps, que je fasse tout mon travail, tout bien, tout organisé ».* Cette pression est d'autant plus contraignante qu'elle entrave la vie juvénile : *« Mais c'est vrai qu'à notre âge, on a envie de faire plein de choses, de faire plein d'activités et c'est vrai que c'est difficile d'être toujours bien comme il faut, comme voudraient les professeurs, travailler tout le temps régulièrement, tant d'heures par soir ».*

À la différence des élèves chiliens du lycée favorisé, à Saint Lucas, les bons élèves semblent avoir plus de difficultés à équilibrer leur vie juvénile et leur performance scolaire. En raison des exigences très élevées, les jeunes ont le sentiment d'être contraints de choisir entre le travail scolaire et les loisirs. C'est probablement en raison des efforts qu'entraîne la réussite scolaire dans ce lycée que les élèves sont moins enclins que dans d'autres lycées français à invoquer les « dons » comme explication de leurs résultats. À Saint Lucas, pour avoir des résultats corrects, il faut fournir un volume de travail important. En raison de ces exigences et de la similitude de leur origine sociale, les élèves ont le sentiment d'être dans un contexte véritablement méritocratique, à l'image des jeunes des classes préparatoires (Tenret, 2011).

Si ce sentiment est généralisé, les élèves ayant des difficultés scolaires en sont particulièrement vulnérables : soit ils intériorisent leur échec, soit ils expriment un refus de l'école où ils sentent ne pas avoir une place. Mathieu, le dernier de sa classe en première S, correspond au premier cas de figure : « *Ben déjà, au niveau de mes notes, je sais que j'ai perdu confiance en moi pour les contrôles ou les devoirs (...) Le problème, c'est que j'y arrive pas et vu que j'ai pas de bonnes notes, ça me démoralise en fait, ça me... ça me donne plus trop envie de continuer. Mais sinon, c'est très intéressant ce qu'on fait. Moi j'aime beaucoup* ». Cet élève se trouve dans une *spirale descendante* où les faibles résultats affectent l'estime de soi qui, à son tour l'empêche d'améliorer ses notes (Miras, 2001) ; ce processus pouvant déboucher sur ce que la psychologie désigne comme « *résignation acquise* »¹⁵⁴.

La résistance directe et consciente à l'école est exprimée par Léo de la filière L, lorsqu'il critique les exigences démesurées du lycée : « *... pour tout ce qui est des méthodes, tout ça, bon après c'est normal, parce qu'il faut une certaine rigueur pour plus tard si tu veux. Mais je trouve qu'on y accorde vraiment beaucoup d'importance...* ». Cet élève n'a aucun attachement à son établissement, se montrant très critique de l'École en tant que « système » : « *c'est peut-être bête ce que je dis mais je ne pense pas que les gens aiment vraiment l'école. Je sais pas si ça existe vraiment. Je sais pas. Dans école, je te parle du système scolaire. Je ne parle pas des amis, des relations, tout ça* ». Il met en question la forme scolaire (Vincent *et al.*, 1994), en particulier la relation avec les enseignants : « *Mais vraiment c'est... On nous les présente pas si tu veux comme des hommes, comme des gens. Tu vois déjà le fait de mettre de la distance, de les vouvoyer. Tu vois ? Moi le vouvoiement, j'ai du mal parce que j'ai l'impression si tu veux que c'est un masque* ». Léo et Mathieu

¹⁵⁴ La « *résignation acquise* » fut une notion introduite par Seligman en 1975 pour décrire la situation où l'individu sent qu'il n'a plus de contrôle sur ce qui lui arrive, perdant la motivation pour entreprendre des nouvelles actions et éprouvant un sentiment de désespoir. Cette croyance s'installe comme résultat des expériences répétées d'échec et de manque de maîtrise sur l'environnement (Deschamps, 1992).

représentent l'échec de Saint Lucas et plus largement de l'École à éveiller un sentiment d'intégration chez les élèves, même là où toutes les conditions semblent favorables.

La prééminence de la dimension scolaire sur les autres aspects de la scolarité fait que les élèves « en échec » ne trouvent pas d'autres sources d'identification à l'École. Alors ces élèves, bien placés dans la hiérarchie d'établissements et de filières, éprouvent tout de même un échec *relatif*, c'est-à-dire, en comparaison avec leurs pairs et par rapport aux aspirations de leur milieu social et cette situation semble envahir toute leur expérience scolaire.¹⁵⁵

Enfin, la distance à l'égard de l'École n'est pas exclusive aux élèves « en échec », les critiques étant moins aigües et pourtant bien présentes dans le discours des autres élèves. Les jeunes éprouvent un décalage entre leur expérience à Saint Lucas et l'Éducation nationale, notamment au niveau de la relation pédagogique. Par exemple, Hugo qui appréciait la relation avec les professeurs dans son lycée et qui avait étudié en Afrique et en Angleterre, reproche cet aspect de l'École française : *« Y'a des pays où dans l'éducation je pense, les gens sont vachement proches comme en Afrique et en France où ça reste vraiment professionnel, travail, travail. On mélange pas les deux (...) y'a une barrière qu'il faut respecter »*. Ce décalage est moins prononcé que dans le lycée favorisé chilien car si à Saint Lucas, les élèves ont conscience d'être privilégiés, ils ne se sentent pas immunisés face aux aspects qu'ils reprochent de l'École : la forme scolaire, l'emprise des diplômes et surtout la pression démesurée. Les élèves ont ainsi le sentiment d'être dans une course vers le succès qu'ils doivent affronter individuellement, appuyés sur leur performance puisqu'à leurs yeux, les privilèges de la naissance n'assurent pas la réussite.

2) Les lycées de secteur : l'« impersonnelle personnalisation »¹⁵⁶

En vertu des possibilités que les lycées offrent au développement d'un sentiment d'intégration émerge une figure intermédiaire où les élèves ne se sentent appartenir ni à une communauté accueillante ni à un établissement entravant complètement la réussite scolaire et l'expression de leur sociabilité. D'un côté, le lycée Balzac, projetant une image neutre en termes des résultats scolaires, assurant une intégration scolaire qui repose sur la performance individuelle sans éveiller une intégration communautaire, se rapproche de la figure d'une

¹⁵⁵ La centralité de la performance dans les milieux scolaires dits méritocratiques produit un rapport plus étroit entre la réussite scolaire et le concept de soi, pour le dire autrement, dans un système où la performance est prépondérante, les résultats risquent d'affecter plus l'identité et l'estime de soi, de manière négative lorsque l'élève est en échec (Trautwein *et al.*, 2006).

¹⁵⁶ La formule « impersonnelle personnalisation » est utilisée par Ehrenberg (1991, p. 39) en faisant allusion à un trait de l'individualisme moderne, à savoir : la tension entre d'une part, l'anonymat et l'indifférenciation et d'autre part, la singularisation et la différence. Il nous semble que cette idée représente de manière précise le type d'intégration opérée dans ces deux lycées.

organisation impersonnelle. De l'autre côté, le lycée Hessel, en raison de son emplacement en zone urbaine sensible conjugue les désavantages d'une faible intégration scolaire et les bénéfices des politiques d'éducation prioritaire qui, dans ce lycée, ont favorisé l'émergence d'une certaine cohésion sociale. Pourtant, malgré leurs différences, ces deux lycées publics partageant des traits qui les distinguent des lycées chiliens, notamment la séparation de la vie juvénile et de la vie scolaire, l'autonomie accordée aux élèves et les formes qu'acquiert l'expérience des élèves en difficulté scolaire.

Le lycée Balzac se situe dans la Communauté urbaine de Bordeaux près du centre ville, dans un quartier résidentiel comprenant des maisons particulières ainsi que des tours destinées aux logements sociaux. En raison de son emplacement, de sa taille (1800 élèves) et de la diversité de formations dispensées (enseignement général, technologique, professionnel et BTS), Balzac présente un recrutement très vaste, comprenant des communes voisines, des zones rurales du département et même d'autres villes de la région. Sa composition sociale est ainsi diverse : 27% des élèves sont issus d'une catégorie socioprofessionnelle très favorisée¹⁵⁷ (contre 21% au niveau national) et 26% d'une catégorie défavorisée (contre 39% au niveau national), les catégories moyennes étant majoritaires (44%). Quant aux résultats scolaires, Balzac est classé comme lycée « moyen » par les palmarès. Toutes séries confondues, le taux de réussite au baccalauréat s'élève à 86%, un pourcentage légèrement inférieur au taux des établissements comparables de l'académie (92%) mais variant en fonction des filières (en ES et S le taux de réussite correspond au pourcentage attendu).

Au milieu d'une grande cité, au sein d'une commune de l'agglomération bordelaise connue par sa forte concentration de population issue de l'immigration et de classes populaires, se trouve le lycée Hessel. Un lycée d'enseignement général et technologique (comprenant aussi de BTS) qui accueille 1050 élèves provenant de la commune et de zones rurales voisines. Le public scolaire est plus défavorisé qu'à Balzac : 16% des parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle « très favorisée » et 42% à la catégorie « défavorisée ». Les résultats scolaires sont également faibles, le taux de réussite au baccalauréat arrivant à 78% alors que le taux attendu s'élève à 81% au niveau de l'Académie et 85% au niveau national.

À la différence du lycée favorisé, ces deux établissements ne mobilisent pas un caractère propre et les élèves n'expriment pas une identification positive en termes de « réputation ». *A contrario*, au lycée Balzac, aucun attribut particulier de l'établissement n'est

¹⁵⁷ La nomenclature employée est celle du Ministère de l'Éducation. Le niveau « national » correspond à la moyenne nationale au second degré dans le secteur public. Ceci vaut pour les deux lycées présentés ici. Voir Repères et références statistiques 2013 (MEN, 2013b).

mis en avant et à Hessel, la réputation devient une source d'identification négative car les élèves ont conscience que le niveau est faible par rapport aux autres lycées du département. Alors, hormis certains élèves réalisant une comparaison avec le secteur privé, l'identification résulte moins de l'appartenance à un établissement donné ou de la comparaison avec un *outgroup* que de la « condition lycéenne », conçue comme une étape du parcours scolaire se distinguant de la « condition collégienne ». Le principal attribut de la condition lycéenne, celui qui est motif d'adhésion à l'école, est l'*autonomie*. Quasiment tous les élèves interviewés estiment que la liberté du lycée est son atout essentiel imprégnant les différentes dimensions de la scolarité.

Tout d'abord, l'autonomie comprend un relâchement des règles, la diminution du contrôle direct sur le comportement de l'élève. Tous les jeunes apprécient ce gain de liberté par rapport au collège qu'ils interprètent comme une démonstration de confiance de la part des adultes. Au lycée Hessel, Leila commente : « *On a beaucoup plus de liberté, on nous fait un peu plus confiance, on va dire* ». Maxime soulève aussi cet aspect : « *Au collège, je ne sais pas, il y avait des moments où je me sentais stressé ou oppressé un peu. Oui, le lycée c'est mieux, je pense* ». Ce déplacement de l'hétéronomie du collège à l'autonomie du lycée repose en grande partie sur des contraintes d'autre nature, celles qui émanent de la pression pour les résultats et notamment pour le dossier scolaire, comme l'exprime Marjory du lycée Balzac : « *Maintenant, on est en terminale, donc les profs, ils considèrent que si on arrive en retard ou si on n'est pas en cours ou comme ça, bah, c'est notre problème quoi, ce n'est plus le leur. Après, si on fait du bruit ou comme ça en cours, là ils peuvent nous sanctionner (...) En général, ça calme l'élève et il recommence pas deux fois parce que le dossier, après c'est marqué dedans et pour être pris dans les écoles ou les choses comme ça, c'est important* ».

À la différence du lycée favorisé, la discipline est moins naturelle car le dossier scolaire ne suffit pas pour assurer l'adhésion de tous, cependant ce gain d'autonomie produit chez les élèves le sentiment d'être considérés comme des adultes, les espiègleries qu'on trouve chez les lycéens chiliens se limitant ici à certaines classes des filières technologiques et à la seconde, ensuite l'ordre scolaire est de moins en moins problématique. En résumé, l'ambiance se rapproche de l'université comme l'affirme Benjamin du lycée Hessel, portant quelque part un regard durkheimien du parcours scolaire : « *Au lycée pareil, le but c'est qu'à la fin du lycée, on soit super autonome pour aller à la fac parce qu'à la fac, on est libre quoi (...) La progression de la primaire au lycée, c'est vraiment un aspect, enfin, une progression vers la liberté et l'autonomie en fait* ».

La sociabilité des jeunes se déploie dans cette ambiance libérale ; l'homogénéité du lycée favorisé contrastant ainsi avec la diversité des publics scolaires de Balzac et Hessel. Les

jeunes apprécient cette diversité et surtout le sentiment de parvenir à vivre ensemble malgré elle. Benjamin et ses camarades ont réalisé un court-métrage sur les atouts du lycée Hessel : *« Et ce que j'ai mis en premier, c'est le fait que, c'est la diversité, le fait que tout le monde arrive à vivre avec tout le monde. Ben ici, c'est impressionnant, c'est, on s'en fout de l'origine quoi »*. Les élèves insistent sur le fait que la discrimination ethnique ou de classe sociale, le communautarisme, les rivalités entre groupes n'existent pas.

Le discours des jeunes coïncide ainsi avec d'autres recherches mettant en exergue que dans les écoles, les relations interpersonnelles l'emportent sur les relations intergroupes (Kerzil et Codou, 2006), ce qui limite la discrimination et favorise le sentiment d'appartenance à l'école (Faircloth et Hamm, 2005). De ce point de vue, Hessel est un lycée « résilient » puisque son emplacement et sa population scolaire font présager un climat dominé par les comportements déviants, c'est d'ailleurs la représentation que selon les élèves le lycée évoque à l'extérieur ; cependant d'après eux, il s'agit d'un stéréotype qui n'a rien de réel. Comme l'explique Félix : *« ça craint pas du tout par contre ; ici, ce ne sont pas des gens qui se prennent pour des tueurs, on vient de la banlieue et tout, on va venir à 15 te niquer ta tête, on va te casser la tête, non, c'est pas du tout ça. Ici c'est des agneaux, franchement (...) C'est vrai, c'est pas la banlieue comme à Paris, à Lyon ou à Marseille quoi »*¹⁵⁸.

Les relations avec les camarades sont donc apaisées, les élèves partagent des moments avec toute leur classe tout en faisant partie d'un réseau plus restreint et intime avec leurs amis. À la différence du collège, la compétition et les jugements entre pairs disparaissent au profit d'une exaltation d'une représentation de l'individu autonome comme le décrit C. Calame (2008) : « libre de ses pensées, affectivement indépendant, maître de ses choix intellectuels et pratiques » (p. 20). Selon Marjory du lycée Balzac : *« Et au lycée par contre, ben, on peut s'habiller comme on veut, on peut être qui on veut, ben, et on aura quand même des amis, enfin pour la plupart des gens »*.

La contrepartie de cette ambiance libérale est que l'indépendance implique aussi que les individus sont quelque part interchangeables (Caillé, 2008). Selon Benjamin le lycée est : *« dur et grand surtout (...) On est 1200, on connaît pas tout le monde, on connaît pas tous les professeurs, chacun a une tâche particulière dans l'administration, des trucs comme ça, et donc du coup, on se sent moins dans un cocon en fait. On se sent plus libre et ça peut faire peur parce que du coup, on peut se sentir comme une petite fourmi quoi »*. Le lycée Hessel rend moins difficile l'intégration initiale grâce à la Maison des lycéens, l'internat et les projets

¹⁵⁸ Les bagarres sont exceptionnelles et se produisent à l'extérieur tout comme les autres formes de violence. Les petits trafics de drogues douces sont, certes, bien présents, mais ils n'entraînent pas de problèmes majeurs au sein du lycée.

culturels divers qu'il met en place. En revanche, le lycée Balzac propose moins des projets et d'activités extrascolaires et même s'il possède une Maison des lycéens, semble laisser la cohésion entre pairs à la seule initiative des élèves.

Le sentiment d'autonomie sert, enfin, de paramètre pour décrire les relations avec les enseignants, lesquelles sont plus proches qu'au collège dans la mesure où les élèves sont traités comme des adultes. Pourtant, la distance et les conflits, bien que changeant de nature et d'intensité, demeurent. La plupart des élèves ont fait l'expérience d'une confrontation avec un professeur. À Hessel, Maxime a arrêté d'aller en cours d'anglais l'année dernière à cause de la mauvaise relation avec l'enseignante : *« le problème que j'ai avec les relations avec les profs c'est vrai que c'est dur, soit ils m'adorent, soit ils peuvent pas me voir quoi »*. Au lycée Balzac, Arnaud et Marjory aussi ont arrêté d'assister à un cours pour la même raison : *« Moi, je respectais tout le temps mais au bout d'un moment, j'en ai eu marre. C'est ce cours là, quand je suis partie, je lui ai dit ses quatre vérités (...) Et lui, il pensait que c'était pas pour de vrai, que j'allais revenir mais je ne suis pas revenue »*.

Si le conflit ne disparaît pas, c'est probablement parce que la relation pédagogique demeure asymétrique et la liberté que l'établissement promeut à travers son règlement finalement semble ne pas s'introduire à la salle de classes. Certains jeunes font allusion à un problème d'entente, aux différences de caractère ou à l'application injuste des sanctions ; d'autres évoquent des différends autour des contenus enseignés et mettent en question la compétence du professeur. Ce rapport conflictuel revêt un caractère généralisé, ce qui constitue une différence essentielle par rapport aux lycées chiliens. Tandis qu'au Chili, la relation pédagogique est un motif d'attachement à l'école, en France elle est, sinon la source de distance, du moins, la dimension où se cristallisent les tensions de l'intégration à l'école. Chez les élèves en difficulté, cette tension devient critique et toute l'expérience scolaire semble envahie par la haine envers les enseignants. Le témoignage de Félix est éloquent à cet égard : *« Parce que voilà, qu'est-ce que j'ai à te montrer à toi quoi ?!. Tu es un simple prof, t'es une merde, franchement, pour moi tu représentes rien, pourquoi je dois te prouver quelque chose (...) Je les regarde et j'ai envie de leur dire : ferme-là, tu as vu comment tu es con ! t'as vu tout ce que tu m'as fait, tous les coups de putes qu'il y a ? (...) Tu m'as manqué de respect, tu es un gros salaud, je vais pas te respecter. Je préfère faire des boules de papier que t'écouter parce que tu es rien, tu es une merde »*.

Les élèves français ne rêvent pas de l'affectivité de la relation pédagogique du Chili, puisqu'ils ne sont pas disposés à renoncer à leur autonomie et approuvent l'existence d'un degré de distance afin de protéger leur vie privée. D'après Damien du lycée Hessel : *« Ben, c'est comme savoir différencier sa vie privée et sa vie professionnelle, pour moi, c'est un peu*

ça quoi. Parce que quand il est professeur, il travaille quoi, enfin, il est en temps de travail et c'est sa vie professionnelle, donc il n'a pas à être ami avec ses élèves ». Dans la mesure où le lycée Hessel mobilise une identité autour de l'éducation prioritaire et que l'équipe pédagogique est plus encline vers la pédagogie, la relation professeur-élève est proche sans que les enseignants se consacrent à un accompagnement socio-affectif des élèves, justement parce qu'aussi bien eux que les jeunes opèrent cette séparation entre la vie publique et privée et une spécialisation des fonctions à l'image d'une organisation rationnelle.

À Balzac, la relation professeur-élève demeure plus distante. Les élèves sont plus pragmatiques, le professeur étant évalué davantage pour son efficacité, comme le souligne Antoine : *« Après la personnalité des profs, mes relations avec les profs, c'est pas ce que je privilégie. Moi je cherche à travailler et puis les profs, le prof en lui-même, c'est pas ça qui m'intéresse le plus »*. Selon Antoine, les professeurs ne sont pas au courant des situations de la vie quotidienne des élèves : *« Non, ils savent pas forcément. Après, c'est pas leur boulot de faire les psychologues de notre vie personnelle quoi. C'est pas à un prof que quelqu'un va parler de ses problèmes »*.

De cette manière, les élèves n'envisagent pas d'établir un rapport intime avec les enseignants, ce qu'ils attendent est la considération de leurs situations particulières dans le processus d'apprentissage, une « pédagogie différenciée » (Perrenoud, 2010). Marjory raconte que quand ses parents ont divorcé, elle était dépassée par ses problèmes et n'a pas été capable de rendre un devoir. Sa mère a parlé avec l'enseignante, celle-ci a écouté, a compris, pourtant elle n'a rien fait pour la soutenir scolairement : *« j'aurais préféré qu'elle dise: bon, puisque c'est toi, enfin, ou puisque tu as des problèmes, je vais éviter de te mettre une mauvaise note. Je pense que les profs ils s'en fichent un peu quoi des problèmes »*.

Enfin, la confiance envers l'École découle essentiellement de sa contribution à la réalisation du projet d'études ou professionnel. Ces élèves ne perçoivent pas un écart entre leur lycée et l'Éducation nationale : ils se sentent à l'intérieur d'un seul système éducatif uniforme dans « sa forme scolaire » malgré les différences entre établissements, celles-ci moins ressenties qu'au Chili. C'est pour cette raison que certains élèves ayant eu la possibilité de choisir un lycée privé ou des « bons élèves » pouvant demander une dérogation pour aller dans un lycée prestigieux, ont tout de même choisi le « lycée de secteur ». Les possibilités que le lycée offre à la réussite sont, certes, moins favorables qu'ailleurs, cependant, elles ne sont pas perçues comme un obstacle aux aspirations. Les possibilités pour l'avenir sont ouvertes

mais à condition d'avoir des bons résultats et un bon dossier scolaire¹⁵⁹, ce qui implique que pour certains jeunes, elles semblent déjà fermées. La contribution de l'École à la réussite varie ainsi sensiblement suivant la position scolaire de l'élève et dans certains cas aussi sa filière. Cette prégnance de la *performance* tout en étant moins prononcée que dans le lycée favorisé, demeure le noyau critique de l'intégration à l'École : la performance est la principale source d'adhésion des élèves qui ont des résultats convenables et, en même temps, le principal motif d'exclusion des élèves en difficulté scolaire.

Les élèves ressentent la pression pour les résultats, le travail scolaire dur étant un motif de distance par rapport au lycée. La plupart des jeunes disent « en avoir marre », alors que les élèves chiliens souhaitent perpétuer leur vie lycéenne détendue. Antoine, du lycée Balzac exprime ainsi sa lassitude : « *Donc là, je vous avoue que je commence un peu à en avoir marre et que ça me tarde de pouvoir partir du lycée, voilà. Pour pouvoir avoir un rythme plus calme que celui de maintenant et pouvoir arrêter de stresser par rapport au bac* ». Antoine est un élève qui travaille beaucoup et qui pourtant n'a pas les notes attendues, correspondant ainsi aux élèves « forcés » décrits par A. Barrère (1997 ; 2009). Ces élèves, qui se retrouvent dans tous les lycées français (moins souvent en lycée professionnel), se distinguent nettement des élèves chiliens. Au Chili il est rare qu'un élève travaillant autant n'arrive pas à avoir des notes correctes, voire excellentes. Cette différence peut être imputée au niveau d'exigence de la notation, mais aussi du travail scolaire en lui-même. Par exemple, alors qu'au Chili les élèves généralement expliquent leur rapport au travail comme une question d'« habitudes », de régularité et surtout de passage à l'acte de travailler ; en France les élèves évoquent davantage les « méthodes ». Les méthodes de travail semblent exiger tout un déploiement de compétences métacognitives que certains jeunes déclarent ne pas avoir acquises. Le volume de travail ne suffit pas, c'est sa qualité qui fait la différence. Les propos de Marjory, expriment assez bien cette situation :

« Et voilà, je ne suis pas rigoureuse quoi, j'arrive pas à classer mes idées, à trouver des problématiques. J'ai beaucoup de mal à cerner les sujets aussi, à faire tout ce qui est... voilà, je pars un peu trop loin. Et du coup voilà j'ai des... on m'a toujours dit que j'avais de bonnes idées, que j'avais de bonnes références mais que j'arrivais pas à les classer et à faire un travail rigoureux quoi. Mais oui, j'ai beau y passer plein d'heures comme en histoire-géo, à apprendre par cœur des choses et puis au final, ben, voilà, j'ai des mauvaises

¹⁵⁹ Comme nous verrons au chapitre VII, les aspirations et les projets des élèves varient considérablement en fonction des résultats scolaires. Même au sein du lycée défavorisé (Hessel), les « bons élèves » envisagent de réaliser des études prestigieuses et pensent avoir des chances d'y arriver malgré la faible réputation du lycée.

notes parce que je n'ai pas cerné le sujet quoi (...) Voilà, je pense, je trouve que je travaille énormément mais pas toujours avec les bonnes méthodes quoi » (Marjory, Terminale L, lycée Balzac).

L'usage des stratégies métacognitives, saillant en France et rarement évoqué au Chili, révèle la place plus importante accordée au savoir et l'apprentissage scolaire dans ce premier pays. Cet aspect apparaît aussi sous la forme d'une exaltation du savoir mentionné par certains bons élèves français. En fait, même dans les lycées défavorisés nous avons interviewés des jeunes qui déclaraient travailler motivés par l'accès à la connaissance et au « savoir universel ». Certes, dans les deux pays, l'utilité des études à long-terme est prédominante et, en moyenne, les jeunes français n'affichent pas une motivation « intrinsèque » plus développée que les Chiliens¹⁶⁰. Cependant, même si cette situation est peu fréquente, cet argument est bien mobilisé par certains élèves performants français alors qu'au Chili il est absent, *a fortiori* dans les lycées populaires. Ainsi, l'école française ne se vide pas de sa fonction d'instruction dans les lycées défavorisés et offre, à une partie des élèves, les possibilités d'apprendre.

Il s'agit bien d' « une part » des élèves parce que bien des jeunes demeurent exclus de cette opportunité. En effet, les élèves ayant de faibles résultats semblent rester au lycée uniquement afin d'avoir leur diplôme, vu qu'ils sont malgré tout arrivés à la fin de la scolarité. Le système éducatif et l'établissement, dans leur organisation, la sociabilité, les savoirs et les perspectives de l'avenir, représentent une image complètement contraire à ce que l'élève attend de cette institution. Pour Félix, l'école est devenue un véritable cauchemar : « ... j'en ai marre du lycée, je n'en peux plus, c'est que j'ai eu vraiment trop d'emmerdes dans ce lycée pour que j'aie envie d'y aller ; quand je viens j'ai envie de me tirer une balle parce que... par exemple, la CPE, j'ai envie de l'étrangler tellement elle m'a fait des coups de pute ». Cet élève incarne la figure de la désintégration scolaire que les auteurs décrivent comme une identité « contre l'école » (Dubet et Martuccelli, 1996), une résistance ouverte et assumée qui n'a pas d'équivalence au Chili.

¹⁶⁰ L'enquête PISA 2012 (OCDE, 2013c) évalue la motivation intrinsèque en mathématiques (le fait de prendre plaisir à travailler cette matière et de lui accorder une valeur en soi). Les élèves chiliens sont plus nombreux que la moyenne de l'OCDE et que les Français à déclarer qu'ils prennent plaisir à travailler les mathématiques. Par exemple, 40,8% des élèves chiliens sont d'accord avec la phrase « Je prends plaisir à lire sur les mathématiques », contre 31,8% des Français et 30,6% pour la moyenne de l'OCDE.

3) L'identification négative du lycée professionnel : « les zoologistes »

Au bout de la hiérarchie scolaire se trouve le lycée professionnel Manet, représentant la zone de l'espace scolaire où s'accumulent les effets de la ségrégation sociale et de la sélection scolaire. Ce lycée conjugue une faible intégration sociale et un éventail des difficultés à la construction d'un projet d'avenir. À la différence du lycée général défavorisé, le poids de la position désavantagée dans la hiérarchie des filières se traduit par un rapport des obstacles et des supports à l'adhésion scolaire qualitativement différent qui mérite une distinction au niveau descriptif et interprétatif.

L'offre de formations du lycée Manet inclut une troisième de préparation professionnelle ainsi que des formations CAP et de baccalauréat professionnel dans les domaines de la production et des services. Pourtant, malgré la diversité des filières, le nombre d'élèves n'atteint que 466. Situé dans une zone industrielle de la banlieue bordelaise, il accueille un public socialement défavorisé provenant de différentes communes urbaines périphériques mais aussi rurales, en raison de son internat. L'origine sociale des élèves correspond essentiellement à la catégorie « défavorisée » (44% contre 39% au niveau national) et « moyenne » (28% contre 27% au niveau national) ; alors que seulement 13% des enfants sont issus d'une catégorie « très favorisée » (21% au niveau national)¹⁶¹.

Les résultats scolaires sont faibles : le taux de réussite au baccalauréat se situe autour de 77%, un pourcentage proche du taux attendu utilisant comme référence les établissements comparables au niveau de l'Académie (78%) et national (79%). Dans les domaines de la production, les résultats atteignent le taux attendu tandis que dans le secteur des services, ils sont considérablement plus faibles. Or, en vertu de la faible valeur sociale dont ce diplôme fait l'objet, d'autres indicateurs sont nécessaires pour rendre compte de ces résultats scolaires. En effet, les élèves de seconde sont moins nombreux à arriver jusqu'au baccalauréat, ils ont 55% de chances d'obtenir ce diplôme, alors qu'au lycée général « moyen » et au lycée général défavorisé, ce pourcentage s'élève à 76% et à 67% respectivement.

La principale caractéristique de ce lycée est le faible sentiment d'appartenance qu'il évoque chez les élèves, dans la plupart des cas, se traduisant par une identification négative concernant, non pas seulement l'établissement en lui-même, mais davantage la filière professionnelle. La grande majorité des élèves que nous avons rencontrés n'a pas choisi la filière, l'orientation « par défaut » opérant ici comme une sélection. Par conséquent, ces

¹⁶¹ La nomenclature des catégories socioprofessionnelles utilisée est celle du Ministère de l'éducation. Le niveau national employé comme référence correspond à l'ensemble des élèves de second degré du secteur public (voir le rapport Repères et références statistiques 2012 (MEN, 2012a).

élèves doivent construire un sentiment d'intégration à partir de bases fragiles. Pour ces jeunes, l'intégration à l'école constitue une « obligation de jouer (...) en étant presque certains de perdre » (Dubet, 2008, p. 47) ou, pourrions-nous ajouter, en ayant le sentiment d'avoir déjà perdu.

La réputation du lycée est négative sur le plan social et à l'instar des lycées défavorisés chiliens, l'image qu'il projette vers l'extérieur entrave l'émergence d'un sentiment d'appartenance. Les drogues, la violence et les conduites déviantes, plus fréquentes que dans les autres lycées français, menacent le climat du lycée. Comme l'explique Adrien : *« Il faut dire qu'on est quand même, c'est un lycée de banlieue (...) C'est pas très agréable quoi (...) Ma petite amie, il y a pas longtemps, enfin, il y a un an, en cours elle s'est faite taper dessus quoi, par des élèves, par deux filles (...) Le problème, c'est que ça arrive souvent ; il y a des vols ou des machins comme ça... »*.

Pourtant la plupart des élèves estime que la violence physique n'est ni très fréquente ni grave comparée à celle qui, d'après ce qu'ils voient à la télévision, se produit ailleurs¹⁶². Mivek qui auparavant était scolarisé en Région parisienne souligne : *« Oui à Paris, oui. Il y a beaucoup de trucs comme ça (...) À Bordeaux ici, c'est calme par rapport à là-bas »*. Selon Justine, les élèves ne portent pas d'armes ni de couteaux : *« Il n'y a pas de violence ici comme aux États-Unis ou ailleurs, déjà en France, on n'a pas le droit de porter des armes (...) Ici c'est pas un lycée à problèmes, c'est pas comme dans certains endroits, c'est calme, plutôt calme »*. De toute façon, lorsque les élèves perçoivent, comme Adrien, un climat de violence, ils ne l'attribuent pas à ce lycée en particulier mais à un phénomène plus vaste touchant l'enseignement professionnel : *« Après, c'est pas tous les lycées non plus, mais dans les lycées professionnels, c'est quand même récurrent. C'est d'ailleurs pour ça que quand on vient de général, même les professeurs de lycée général, ils dénigrent un peu le professionnel pour ça »*.

Le stigmatisme social n'est pourtant pas la plus saillante des difficultés que les élèves affrontent – et voici l'une des principales différences par rapport aux lycées défavorisés chiliens– ; ils doivent surtout faire face à une stigmatisation intellectuelle au sein d'un système éducatif qui les méprise en tant qu'individus davantage qu'en vertu de leur appartenance sociale. Ainsi, un trait prédominant de l'expérience scolaire au lycée Manet relève du sentiment de subir un « stigmatisme », c'est-à-dire, que l'élève appartient à un système scolaire où il sent qu'on le classe dans une catégorie à laquelle il ne s'identifie pas ou à laquelle il se conforme mais à condition de renoncer à une image positive de soi (Rist, 1977).

¹⁶² Les récits des élèves rejoignent les constats montrant un décalage entre les images de violence diffusées par les médias et l'ampleur du phénomène dans la plupart des établissements (Debarbieux, 2005).

Cette catégorie est de caractère scolaire et intellectuel, comme le commente Fabien : *« C'est la réputation de ce lycée en fait. C'est pas les plus intelligents qui viennent ici parce que les plus intelligents, ils iront forcément en filière générale... »*.

Pour les « bons élèves », le stigmat est très lourd à porter d'autant plus qu'ils fréquentent des lycéens scolarisés dans l'enseignement général. C'est le cas d'Adrien : *« c'était mon ancienne petite amie qui était dans un lycée général (...) et elle disait : " mais c'est pour les idiots là-bas en fait". C'est vrai que ça fait mal »*. Pour Martin, le sentiment de mépris est tellement insupportable qu'il a recours à des techniques de dissimulation – comme celles que décrit Goffman – notamment le contrôle de l'information : *« Si vous demandez à un mec en S qu'est-ce qu'il pense du bac pro compta, pour vous donner une idée, ils les appellent les " zoologiques". On les appelle les bêtes en fait, ce sont des bêtes. Ah non, ils sont vraiment très catégorisés, des fois c'est pas faux, mais très très mal vu, je veux dire, moi, je dis pas que je suis en bac pro compta, non ça se dit pas. Je dis, ah non je fais mes études en design et graphisme mais je dis rien, je préfère même pas le dire... »*. A travers son langage, Martin se détache d'une identité qu'il refuse : les bacs comptabilité, ce sont « eux » et non pas « nous ».

Les bons élèves retournent le mépris qu'ils subissent vers leurs camarades et dans ces cas, à la différence du Chili, le défaut d'intégration à l'école ne débouche pas uniquement sur un sentiment de dérégulation ; il s'y ajoute un isolement, un repli par rapport aux réseaux d'amis. Adrien méprise ses camarades en vertu de leur comportement : *« ...si on regarde les filles comme ça dans la cour, elles sont toutes en demi-jupe, des décolletés comme ça (...) Non, en fait, j'aime pas les élèves en général (...) quand on est avec les garçons, c'est toujours, qui est le plus beau ou qui est le plus fort et je vois pas l'intérêt en fait »*. Martin ne supporte pas le faible niveau intellectuel de ses camarades : *« ... disons qu'on peut pas soutenir une conversation quand ils sont vraiment aux blagues-potaches d'enfants que, donc, après ça dépend des gens, ils sont très sympas, mais moi j'ai préféré me tourner vers des gens qui sont en fac ou qui sont vraiment en lycée en bac S (...) J'ai aucun ami en bac pro, aucun vrai ami que je vois en dehors de la vie du lycée »*.

Les autres élèves, ceux qui sont critiqués par Adrien et Martin, entretiennent des liens d'amitié avec leurs camarades fondés sur ce qu'ils ont en commun et qui les distingue des autres lycées. La ségrégation scolaire, semble agir de la même manière que dans les lycées défavorisés chiliens, regroupant les jeunes avec qui personne ne veut être scolarisé. Cependant, si au Chili, les lycéens basent leur cohésion sur leur appartenance à un même milieu social, au lycée Manet, elle repose aussi, voire davantage, sur le faible niveau scolaire. Fabien explique qu'au lycée, la compétition caractérisant le collège disparaît : *« Ici en fait,*

c'est le lycée et voilà et c'est pas non plus les meilleurs élèves qui y viennent. Donc en venant ici, on a à peu près tous le même niveau. Voilà, ce qui fait qu'après, on est plus pareils, on s'entraide plus ». La sociabilité juvénile ne parvient pas pour autant à créer des liens durables ou du moins elle ne se borne pas au lycée. Souvent les jeunes disent avoir un petit groupe d'amis au lycée et un réseau plus important dans leur quartier.

De toute façon, les liens d'amitié ne suffisent pas pour engendrer un sentiment d'appartenance à l'école, d'autant plus que le lycée ne met pas en place des instances ou structures pour se réunir ou participer¹⁶³. Lorsque nous demandons à Justine si le lycée propose des activités extrascolaires ou ludiques au cours de l'année, elle répond : *« On n'a pas le droit de sortir, donc on peut pas aller, par exemple, au cinéma, on peut pas visiter les monuments, on peut rien faire parce que d'autres classes ont fait la même chose et ont fait des problèmes. Du coup, après ça pénalise tout le monde »*. Les relations avec les enseignants ne parviennent pas non plus à éveiller un attachement au lycée bien qu'elles soient plus proches qu'au collège. En effet, les élèves considèrent qu'en lycée professionnel, les enseignants sont plus compréhensifs à l'égard de leurs difficultés scolaires. Même Rémi, qui manifeste un refus généralisé envers l'école, qui affirme détester le système scolaire et les professeurs en général (leur statut), reconnaît qu'au lycée, les enseignants : *« sont compréhensifs avec ça, c'est des gens normaux quoi, c'est quelqu'un comme vous et moi, c'est quelqu'un qui comprend. Si tu lui dis qu'il y a un problème dans ta vie, il va dire, il va pas t'accabler en te disant mais bon tu as quand même pas rendu ton devoir »*. Martin attribue cette attitude des professeurs au fait de se retrouver devant des élèves du lycée professionnel : *« les profs aussi ils sont plus compréhensifs, ils sont plus sympathiques parce qu'ils savent qu'ils sont devant des élèves qui n'aiment pas les cours, ils s'adaptent, forcément »*.

Malgré cette proximité, la relation professeur-élève se borne au cadre pédagogique et si certains élèves se confient au professeur, c'est pour indiquer une situation affectant directement leur scolarité. D'autres élèves ne se confient jamais à un professeur et préfèrent garder une distance : *« je ne les connais pas, donc je ne peux savoir si je peux leur faire confiance ou pas »*, commente Sarah. Les conflits sont récurrents puisque toujours un ou deux enseignants se limitent à faire leur cours sans s'intéresser aux élèves et avec eux en général, les jeunes sont moins disposés à « jouer le jeu ». Alice apporte une illustration : *« Donc, ils*

¹⁶³ Le lycée Manet a changé de proviseur au cours de notre recherche. Nous avons interviewé le nouveau proviseur qui se propose l'objectif de développer l'appartenance au lycée par le biais de la mise en place, notamment des projets culturels et d'une transformation du Foyer socio-éducatif en Maison des lycéens. Ces stratégies sont consignées dans le projet d'établissement, lequel consiste en une transcription adaptée des objectifs suggérés par l'Académie sans inclure une philosophie ou un caractère propre.

nous ont envoyé un prof et du coup il n'explique pas de la même façon que la prof de l'année dernière. Et ben, le reste de la classe, ils ne comprennent pas, ils ont déclaré la guerre au prof, donc il y a certains cours où ça part mal en fait ». Les conflits sont moins fréquents qu'au collège, pourtant ils demeurent, surtout dans certaines filières du secteur de la production, composées totalement des garçons où le maintien de l'ordre scolaire devient problématique. Quelques « bons élèves » reprochent à l'administration, l'absence de règles et de sanctions dissuasives ; cependant, le mécontentement n'acquiert pas l'intensité du sentiment de dérégulation des lycées défavorisés chiliens, probablement, suivant le raisonnement de Reynaud (1997), parce que les règles s'appliquent la plupart du temps et parce que les transgressions ne vont pas aussi loin.

En résumé, la sociabilité juvénile ne suffit pas à engendrer un sentiment d'appartenance, tout comme les relations avec les enseignants. Par conséquent, à la différence des lycées défavorisés chiliens, l'École ne renonce pas à sa mission d'instruction au profit du soutien socio-émotionnel des jeunes. Pour les élèves, le lycée n'est pas un refuge les protégeant des problèmes familiaux. *A contrario*, ils sont nombreux à affirmer qu'en fin de journée, ils ont hâte de rentrer chez eux, comme l'explique Olivier : « *Sinon dans ce lycée quand je sors, c'est pour rentrer chez-moi. Je n'aime pas rester ici. Dans ce lycée, il y a rien à faire* ». Martin est tombé malade l'année dernière tellement il en avait « ras-le-bol » de l'école : « *J'ai compris que j'étais tombé malade parce que vraiment j'en avais..., j'en pouvais plus. J'allais péter un plomb parce que c'est plus possible, se lever et rien faire toute la journée, perdre ses journées entières et ne faire que dormir, se réveiller, faire le mort toute la journée comme ça, repartir, dormir, se réveiller* ». Xavier a failli quitter le lycée au début de l'année et finalement, il a décidé de rester juste pour avoir son « bac » : « *... j'y vais parce qu'il faut y aller quoi, c'est une contrainte pour moi. Le lycée c'est une contrainte* ». Xavier a 20 ans, alors la contrainte dont il parle n'est pas légale, elle est probablement sur le versant subjectif de l'emprise des diplômes. Elle découle de la « norme du diplôme », c'est-à-dire, de la certification attestant l'achèvement de la formation qu'au-delà de l'obligation scolaire formelle, constitue une norme statistique (Bernard, 2011) ; une certification agissant comme une norme à laquelle il faut se plier pour éviter les risques qu'entraînerait son absence.

C'est en effet sur l'obtention d'un diplôme minimal qui permettrait l'insertion au marché de l'emploi que repose la confiance envers l'école. De ce point de vue, le lycée Manet parvient à produire une identification positive puisque tous les élèves se sentent en avantage par rapport à l'enseignement général et à d'autres lycées de la région. Selon Rémi : « *l'avantage de cette filière c'est qu'avec le bac pro, on tombe directement sur un travail quoi. Parce que c'est vraiment, on est le seul en Aquitaine à avoir cette formation, donc si*

vous voulez on est susceptible d'être embauché par toutes les entreprises du système de production d'Aquitaine quoi ».

Or, l'utilité attribuée aux études ne se traduit pas nécessairement par un investissement scolaire. Comme dans les lycées défavorisés chiliens, au lycée Manet les exigences sont faibles et les élèves affirment ne pas travailler régulièrement parce que les enseignants ne leur donnent pas de devoirs à faire à la maison. Pour eux il semblerait qu'il suffisse d'aller en cours et que le fait d'arriver à y rester toute la journée représente déjà une mobilisation importante. En fait, les élèves que nous avons rencontrés étaient généralement assez déboussolés par rapport à leur scolarité pour qu'ils parviennent à trouver une motivation « intrinsèque » pour l'apprentissage scolaire. Les élèves français de lycée professionnel sont moins optimistes que les Chiliens en ce qui concerne la possibilité de « charger les batteries » et de passer à la classe suivante en demandant des opportunités aux professeurs. Ces stratégies, notamment la seconde, n'apparaissent presque pas dans leurs discours en raison de la perception d'irréversibilité de leur situation. Même s'ils amélioreraient leurs notes ce serait pour avoir une mention dans une filière qui ne les passionne pas vraiment. L'amélioration des notes en fin d'année ne semble pas être une pratique répandue chez les enseignants français. En revanche, la triche et la révision rapide à la dernière minute sont généralisées, comme d'ailleurs dans d'autres lycées.

Enfin, un rapport au travail scolaire présent dans les lycées populaires en France et inexistant dans des contextes équivalents au Chili, est celui des « autodidactes ». Il s'agit d'une manière de travailler à côté de l'école que manifeste un groupe d'élèves français, principalement des bons élèves du lycée professionnel et de quelques élèves ayant des notes faibles en lycée général. Ces jeunes affirment fournir un travail conséquent à la maison, non pas pour l'école, mais pour acquérir des connaissances générales ou dans un domaine de leur intérêt. En lycée professionnel, ces élèves ne parviennent pas à accorder un sens à l'apprentissage scolaire tellement « le niveau est faible ». Ils ont donc le sentiment que le lycée non seulement ne leur apporte rien en termes de savoir, mais qu'il est un obstacle à l'apprentissage. Par conséquent, ils opèrent une scission entre le lycée et l'apprentissage : le lycée est conçu comme une instance de certification et on y va pour avoir un diplôme ; la maison est l'endroit où on apprend véritablement. Ils travaillent donc « malgré l'école » (Sembel, 2003).

Martin, qui se définit comme un « faux bac pro » passe beaucoup de temps à lire des thèses sur internet et des livres sur des sujets divers parce qu'il aspire au « savoir universel ». De plus, il développe des projets d'animation en 3D, sa grande passion qu'il garde comme un hobby depuis qu'il a réalisé que par le biais de l'École ce projet professionnel était

irréalisable. Adrien, également en bac Pro, ne se considère pas autodidacte, pourtant il travaille « pour lui » préférant rester à la maison que d'aller en cours. Il a été réorienté d'un lycée général et en arrivant en lycée professionnel, le niveau lui est apparu si faible que sans travailler il obtient d'excellentes notes : *« Je viens jamais en cours, je suis jamais là, je sèche tout le temps, je sais que c'est pas bien, mais que je vienne ou que je vienne pas, j'ai les mêmes notes, donc ça m'intéresse pas en fait. Donc je préfère travailler chez moi dans le calme, que venir ici et faire quelque chose que je connais déjà mais en ayant du bruit et des gens qui ne s'intéressent pas et qui font les idiots pendant une heure »*.

*
* *

Ce chapitre a été consacré à l'examen de la capacité de l'école à engendrer un sentiment d'intégration chez les élèves, c'est-à-dire, au rapport entre les supports et les obstacles pour affronter les épreuves de la scolarité, qui se produit dans chaque zone de l'espace scolaire. Nous avons analysé cet aspect en considérant diverses dimensions : les sources d'identification déployées par les établissements, la relation pédagogique, l'appartenance à un réseau de pairs, le climat scolaire, le rapport à l'apprentissage et la confiance globale envers le système scolaire.

La présentation des établissements a permis de dégager certaines différences, aussi bien dans la nature que dans la distribution des « zones d'intégration » entre les systèmes éducatifs et au sein de chaque pays. Pourtant, il reste à savoir : Pourquoi la nature de l'intégration à l'école et ses expressions dans les expériences des élèves varient-elles d'un système éducatif à l'autre ? Pourquoi les variations infranationales varient-elles à leur tour d'un pays à l'autre ? Les modes de production des inégalités ainsi que la culture scolaire peuvent être invoqués ici pour comprendre ces différences entre les systèmes éducatifs. Examinons quelques exemples.

En premier lieu, nous avons mis en exergue ci-dessus que les lycées chiliens se distinguent des établissements français puisqu'ils mobilisent davantage une identité sociale, que ce soit une philosophie religieuse, un *ethos* fondé sur la tradition, ou un simple « caractère propre », ou bien encore une identité positive ou négative. En revanche, les lycées français sont plus neutres et leur identité réside essentiellement dans leur performance, c'est-à-dire, dans la position qu'ils occupent dans une hiérarchie d'excellence bien connue de tous. Cette différence peut se comprendre à partir des modes de production des inégalités. Au Chili, le mode socio-économique repose sur la mise en concurrence des établissements, lesquels doivent mettre en avant leurs « atouts » afin de « capter » des clients ou de servir comme

signal de la composition sociale de l'établissement pour que les parents réalisent un choix basé sur l'exclusion des lycées où sont scolarisés les enfants des autres classes sociales. En France, le mode de production scolaire-culturel repose sur les legs de l'égalité de traitement et de l'égalité des chances qui pendant longtemps furent les principes sous-tendant l'uniformité des établissements sur tout le territoire national, résistant les tentatives d'élargir l'autonomie et la différenciation entre les établissements. En outre, la production des inégalités en France, se caractérisant par un enchevêtrement de positions sociales et hiérarchies scolaires, ces dernières ne se bornant pas à la réputation de l'établissement mais englobant aussi les filières, les classes, la position dans la classe, finit par brouiller le « niveau établissement » comme unité d'identification.

Par ailleurs, les cultures scolaires renforcent cette différence. Au Chili la « formation des personnes » entraîne une représentation de l'école comme une communauté qui ne se limite pas à l'enseignement, proposant un éventail d'activités extrascolaires ainsi que des instances plus ou moins formelles pour favoriser les interactions entre les acteurs. Ces activités éveillent un sentiment d'appartenance à l'établissement ou, au contraire, un détachement lorsque cette demande à caractère généralisé n'est pas satisfaite. En France, la culture scolaire centrée sur l'instruction et l'éducation rationnelle, situe la performance au centre de l'expérience scolaire et crée un climat centré sur le travail scolaire. Par conséquent, les établissements offrent des activités moins nombreuses ou bien, lorsqu'elles sont diverses, ne se traduisent pas par une injonction à la participation. De plus, pour bien des élèves, la participation n'est pas envisageable en raison de l'exigence scolaire qui laisse peu de temps disponible pour ces activités « peu légitimes » au sein de l'école.

Ces dissemblances des cultures scolaires permettent aussi de comprendre le rôle que joue la sociabilité dans l'attachement des élèves chiliens à l'école, place occupée par la performance en France. Ce point de divergence est particulièrement évident dans les zones extrêmes d'intégration-désintégration et notamment au niveau de la relation pédagogique. Au Chili, les enseignants des lycées défavorisés réalisent un accompagnement socio-affectif de l'élève au détriment de l'enseignement, relâchent la discipline et les exigences, favorisant une relation proche et de confiance avec les élèves. Par conséquent, les jeunes se représentent le lycée comme un refuge face à leurs problèmes de l'extérieur. En France, la culture centrée sur la réussite scolaire, l'exigence des enseignants sur le plan scolaire et du comportement, constitue, au contraire, un motif de détachement de l'école qui se manifeste dans une relation professeur-élève conflictuelle et, dans certains cas, acquiert la forme d'une résistance ouverte « contre l'école ». Ceci explique, en outre, que le défaut d'intégration s'exprime davantage par le sentiment aigu et généralisé de dérégulation au Chili et le relâchement des liens sociaux

et affectifs en France. Enfin, cette différence au niveau des cultures scolaires explique pourquoi la pression et l'exigence deviennent une des principales sources de distance envers l'école en France, alors qu'au Chili, ce sont les règles de présentation personnelle, le contrôle sur le corps et la présentation personnelle. L'autonomie des lycéens français contraste ainsi avec l'infantilisation des jeunes chiliens.

Ces différences ne tiennent pas uniquement à la culture scolaire, les modes de production des inégalités jouant un rôle essentiel. Si « le culte de la performance » est aussi prégnant en France, n'est-ce pas parce que les inégalités se produisent par l'intermédiaire de la réussite scolaire, parce que le mode de production exige justement un investissement du capital scolaire-culturel, parce que l'emprise des diplômes entraîne une course aux résultats, parce que les hiérarchies scolaires recouvrent les inégalités sociales ? Si au Chili « le culte à la sociabilité » relègue l'instruction à une deuxième place, n'est-ce pas parce que les inégalités se produisent directement par l'investissement de capital financier et de ce point de vue, les résultats scolaires sont moins déterminants pour la réussite en aval ? N'est-ce pas parce que la ségrégation économique rend moins nécessaire l'existence des hiérarchies scolaires ? C'est certainement dans l'interaction entre le mode de production des inégalités et la culture scolaire que se trouvent les facteurs explicatifs des différences entre les systèmes éducatifs.

Une deuxième différence concernant l'intégration au sein des établissements chiliens et français qui peut se soumettre à une analyse similaire relève de la *distribution* des « zones d'intégration », c'est-à-dire, de la manière dont les supports et les obstacles à l'expérience de l'acteur se distribuent au sein de chaque pays et des différences infranationales dans l'expression d'un sentiment d'appartenance de la part des lycéens. Autrement dit, comment varient *entre* les pays les différences *intra*-nationales ?

Nous avons mis en exergue qu'au Chili, les supports à l'émergence d'un sentiment d'intégration à l'école varient sensiblement en fonction des établissements mais surtout en fonction de la classe sociale : dans le lycée favorisé, l'esprit de communauté contraste complètement avec le défaut d'intégration des lycées défavorisés, le lycée « moyen » occupant clairement une position intermédiaire. À l'intérieur de ces trois groupes socio-économiques, les expériences des élèves ne varient pas de manière significative et entre un lycée défavorisé général et un lycée professionnel, les possibilités d'attachement à l'école ne se distinguent guère.

En France, les supports à l'intégration augmentent à mesure que l'on monte l'échelle sociale et les obstacles fonctionnent de manière inverse. Pourtant, au-delà des inégalités sociales, les hiérarchies scolaires jouent un rôle prépondérant. Au sein du lycée favorisé, les élèves en échec scolaire (ayant des notes faibles par rapport à leur classe) sont susceptibles de

se sentir aussi exclus de l'école qu'un élève du lycée professionnel, pouvant manifester une identification négative ou sentir que l'institution détruit leurs projets et leur personnalité. En effet, dans tous les établissements français – alors que dans aucun lycée chilien – nous avons rencontré des élèves en « résistance ouverte » à l'école, lesquels, tout en provenant des différentes classes sociales, filières et lycées, partageaient uniquement le fait d'être « les derniers de la classe » et de se construire « contre l'école ». Enfin, dans un milieu social similaire, un lycée général et un lycée professionnel, bien que se rapprochant en termes de la faible réputation du « lycée de banlieue », ne font pas pour autant partie de la même zone d'intégration, le lycée professionnel constituant un cas particulier qui se détache des autres en termes de la concentration d'obstacles à une identification positive avec l'établissement et le système scolaire. Pour le dire autrement, du point de vue subjectif, la hiérarchie scolaire semble exercer une influence sur la cohésion bien plus vaste que celle de l'origine sociale.

Ces distributions différentes des expériences scolaires entre les deux pays mettent en évidence les inégalités infranationales de la manière dont les épreuves de la scolarité se présentent et sont affrontées par les élèves. Le lien avec les modes de production est ici évident. Au Chili, le mode socio-économique qui sépare les publics scolaires en vertu de leur capital financier et opère une répartition de ressources économiques et humaines de manière « régressive », c'est-à-dire, en donnant plus à ceux qui ont plus de capital de toute espèce, crée les conditions propices pour que les expériences des élèves se distribuent de la même manière. Il ne s'agit pas seulement d'une question de moyens financiers, mais de supports à l'intégration sociale et scolaire. Il faut rappeler que même les enseignants sont socialement distribués dans les établissements, en vertu de leur origine sociale et de leur compétence. En France, le mode scolaire-culturel explique la distribution des expériences dans la mesure où aux inégalités sociales s'ajoutent les hiérarchies scolaires, celles-ci se réifiant et devenant aux yeux des acteurs plus saillantes.

La ségrégation socio-économique au Chili produit des publics scolaires homogènes en termes de classe sociale, ce qui crée un attachement au groupe dans les extrêmes, sans favoriser la cohésion scolaire globale puisque les liens sont étroits entre égaux à condition qu'ils restent séparés. En France, les élèves sentent que la position scolaire les sépare plus que la position sociale, probablement parce que l'influence de l'origine sociale est médiatisée par la réussite scolaire. Par conséquent, les inégalités sont vécues comme une relégation en fonction de la performance qui exclut les élèves ayant des difficultés scolaires. C'est la raison pour laquelle au Chili, le sentiment de mépris émane d'un stigmatisme de classe sociale et en France, même dans le milieu défavorisé, le sentiment de mépris réside dans un stigmatisme

intellectuel. Ce phénomène est mitigé par la culture de la sociabilité au Chili et exacerbé par la culture de la sélection et de l'élitisme français.

Finalement, il faut préciser que pour des raisons heuristiques, les différences entre les systèmes éducatifs ont été accentuées, non pas au point de produire des cas purs puisqu'elles sont issues directement des discours des acteurs, mais simplement parce que l'accent a été mis sur les différences sans insister sur les similitudes qui pourtant existent. Aussi bien les lycéens chiliens que les français sont des jeunes qui développent une sociabilité avec leurs pairs et qui confèrent une valeur majeure à cette dimension de la scolarité ; ils gardent une distance à l'égard de l'école, et si les conflits avec les enseignants sont beaucoup moins fréquents et moins graves au Chili, ils existent pourtant, tout comme les hiérarchies scolaires et la pression pour les résultats. Cependant, en termes de tendances, de prégnance de tous ces facteurs, les différences sont si évidentes que les analyses présentées ci-dessus ne constituent en aucun cas une extrapolation factice.

CHAPITRE VI

L'inscription des inégalités dans les parcours scolaires vécus

Les expériences de l'inégalité, c'est-à-dire, la manière dont les inégalités des systèmes éducatifs s'inscrivent subjectivement, ne sont pas appréhensibles sans recours à l'examen de leur dimension temporelle. Comme le montrent les travaux les plus récents portant sur la théorie de P. Bourdieu, cet auteur avait mis en relief ce qu'il désignait comme l'*effet de la trajectoire* individuelle, qu'il entendait comme une « déviation par rapport à la trajectoire collective » (Bronckart et Schurmans, 2001, p. 159). Cependant, bien que P. Bourdieu ait postulé l'existence d'une marge de singularité dans les parcours sociaux, il s'est intéressé moins à la *dimension subjective* de cette singularité qu'au sens d'une distance par rapport aux déterminations, du sentiment de construire son parcours de manière personnelle (Beck, 1986/2008). Il n'a pas considéré non plus la pluralité qui caractérise les trajectoires d'un même individu et l'existence des discontinuités et d'indéterminations¹⁶⁴. La faible place occupée par ces aspects ne se borne pas seulement au travail de P. Bourdieu ; de manière générale dans la sociologie de l'éducation nous avons de minces connaissances sur les parcours « subjectifs : *quid* du rapport entre les parcours scolaires « vécus » et les inégalités des systèmes éducatifs ?

Ces thèmes seront abordés dans ce chapitre consacré aux dimensions temporelles de l'expérience, en assumant que d'une part, la lecture et la reconstruction que l'élève fait de son histoire scolaire peut influencer son expérience au présent et d'autre part, l'expérience au présent peut affecter son évaluation des événements passés. Cet aspect devient d'autant plus pertinent que les élèves participant à cette recherche se trouvent dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire, se situant entre deux moments de « bifurcation »¹⁶⁵, entre la première orientation (15-16 ans dans les deux pays) et la sortie de l'enseignement secondaire. Il n'est donc pas question ici de chercher à expliquer comment les inégalités se produisent tout au long du parcours ou comment les élèves sont *devenus*, à la manière de la description des *carrières* de Becker (1963), les élèves qu'ils sont aujourd'hui. Le

¹⁶⁴ P. Corcuff (2001) distingue trois traits dans la notion de singularité : l'idée de continuité et d'unicité, l'idée de subjectivation (d'un sens subjectif de soi) et la pluralité d'identités et de rapports avec l'environnement (la subjectivité éclatée).

¹⁶⁵ D'après Bessin, Bidart et Grossetti (2009a) la notion de bifurcation désigne : « des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles ou les processus collectifs » (p.9). Du point de vue des acteurs, les bifurcations sont ce qu'ils décrivent comme : « des points de basculement donnant lieu à une distinction entre un "avant" et un "après" » (Hélandot, 2009, p. 161).

raisonnement est tout autre : une dimension de l'expérience lycéenne consiste en la manière dont les acteurs donnent un sens à leur parcours scolaire passé et se présentent comme les auteurs de leur scolarité. Or, si tous les jeunes sont confrontés à cette épreuve, ils ne sont pas tous également préparés pour l'affronter et de ce point de vue, les inégalités des systèmes éducatifs engendrent des différences subjectives.

Le parcours scolaire comme opérateur des expériences de l'inégalité

Si la sociologie a pendant longtemps négligé la dimension temporelle des faits sociaux aussi bien au niveau macro-social qu'au niveau des vies individuelles, c'est principalement à cause du primat du paradigme objectiviste qui privilégiait les régularités, les causalités sociales des faits sociaux comme le suggérait Durkheim, les structures et la continuité au détriment des événements, des changements soudains, de la contingence, de la causalité multiple (Grossetti, Bessin et Bidart, 2009b ; Sewell, 2009). La sociologie de l'éducation a été encore moins prolifique dans ce domaine bien que la scolarité constitue une trajectoire de vie devenant de plus en plus centrale à mesure que les systèmes éducatifs se massifient et que les études s'allongent (Dávila, Ghiardo et Medrano, 2006). L'étude de la scolarité comme un processus diachronique et subjectif de construction de l'expérience scolaire, comme un travail de l'acteur face – et en distance – au parcours défini par l'institution, n'a pas fait l'objet de nombreux travaux empiriques et moins encore de théorisation.

À partir des dernières décennies du siècle passé, notamment depuis les travaux de Glen H. Elder, le paradigme du parcours de vie commence à se développer comme une approche pluridisciplinaire apportant un cadre conceptuel et un nombre croissant d'études empiriques pour la compréhension du déroulement des vies individuelles et leur lien avec les changements et les processus macro-sociaux. Les travaux récents conçoivent les parcours de vie comme : « le résultat d'une combinaison de trajectoires, cognitives, affectives, familiales et professionnelles, certes construites par les individus, mais négociées en fonction des modèles culturels et institutionnels en place, sur lesquels ces derniers n'ont que peu d'influence » (Sapin *et al.*, 2007, p. 29). Malgré la persistance des débats au sein de cette perspective, par exemple, autour de la marge d'action des individus (logiques actanciennes), de la standardisation ou l'individualisation des parcours et de la puissance des mécanismes de contrôle social (logiques structurelles, normatives), elle propose une série de notions utiles pour l'étude de cette dimension de l'expérience sociale¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Voir par exemple : Abbott (2009) ; Bessin *et al.* (2009b) ; Cavalli (2007) ; Dávila *et al.*, (2006) ; Grossetti (2009) ; Héliardot (2009).

Inspirés de cette approche des parcours de vie ainsi que de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), nous entendons le parcours scolaire comme un ensemble de trajectoires qui se déroulent tout au long de la scolarité des individus et qui se produisent à l'intersection des arrangements institutionnels ou structuraux et de l'activité de l'acteur¹⁶⁷. Cette définition requiert trois précisions conceptuelles. En premier lieu, l'« ensemble des trajectoires », suggère qu'un parcours scolaire suppose un processus de construction identitaire multiple. Comme l'explique Kaufmann (2007a), l'identité résulte d'un travail d'unification de deux types de pluralité : des logiques identitaires et des contextes sociaux de mise en scène de soi. Dans le contexte scolaire, cette quête d'unification de soi se produit en fonction des différentes dimensions que comporte l'école, se présentant comme un cheminement des étapes, des transitions, des changements plus ou moins imprévisibles, plus ou moins irréversibles. Les trajectoires du parcours scolaire sont multiples mais trois parmi elles semblent indispensables pour comprendre cette dimension de l'expérience, du moins ce sont celles que les élèves évoquent davantage lorsqu'ils sont amenés à revenir sur leur parcours : la trajectoire académique (rendement, notes), la trajectoire comportementale (rapport à l'ordre scolaire, la discipline) et la trajectoire relationnelle (relations avec les pairs et intégration sociale).

En deuxième lieu, cette définition du parcours scolaire entraîne une conceptualisation de l'acteur comme étant à la fois soumis à une série de contraintes et d'injonctions découlant de l'institution et susceptible d'entreprendre une activité pour répondre, résister et/ou donner un sens à son histoire scolaire. D'une part, le système éducatif impose un parcours « objectif » comprenant des étapes et des transitions associées à des âges et des buts, des moments d'orientation, des établissements, des formations, définissant ainsi « des modèles typiques de trajectoires » aussi bien en termes de structures et de ressources à disposition des acteurs qu'en termes de représentations collectives indiquant des prescriptions, des proscriptions et des permissions à l'égard du déroulement « attendu » de la scolarité (Charbonneau, 2006 ; Dávila *et al.*, 2006). D'autre part, le *parcours vécu* n'est pas un résultat mécanique du modèle institutionnel puisque l'acteur réalisant une construction (ou une reconstruction) de son parcours articule ces logiques disparates du système éducatif, garde une distance par rapport à

¹⁶⁷ Dans le cadre de la perspective du parcours de vie, les auteurs définissent le parcours comme un ensemble de trajectoires affectives, cognitives, sociales, etc. Ainsi le parcours se distingue de la trajectoire, cette dernière étant un aspect parmi plusieurs domaines qui composent un parcours de vie. Dans cette optique, le parcours scolaire serait plus précisément une des *trajectoires* que le parcours comporte. Cependant, dans ce travail nous préférons utiliser le terme de *parcours scolaire*. D'une part, parce qu'il comprend d'autres trajectoires (de comportement, relationnelle et académique) et en ce sens dans cette recherche, il opère comme l'unité d'analyse. D'autre part, parce que nous n'étudions pas tout un parcours de vie et de ce point de vue, nous employons certaines notions que propose cette approche pour les appliquer dans le contexte scolaire sans nous plier strictement à ce paradigme.

elles, voire y résiste (Hélaridot, 2009). Par ailleurs, les événements imprévisibles, les accidents biographiques et scolaires font que le programme institutionnel des parcours scolaires n'est jamais accompli pour tous.

Par conséquent, le parcours scolaire n'est ni le résultat d'un ensemble de contraintes institutionnelles et sociales ni un pur produit du choix rationnel de l'acteur. En effet, lorsque nous l'analysons du point de vue de l'acteur, celui-ci manifeste systématiquement une tendance à se définir comme étant *sujet* de son parcours¹⁶⁸. L'élève est enclin à considérer son parcours comme une *élaboration personnelle* (Beck, 1986/2008). L'individu est donc incité à se responsabiliser de son parcours, aussi bien de ses choix que des « événements » survenus, plus ou moins imprévisibles ou irréversibles et souvent ne dépendant pas de sa volonté, d'autant plus qu'il s'agit de la scolarité initiale, une étape se déroulant essentiellement durant l'enfance et l'adolescence, donc à un âge où même la loi ne le considère pas responsable de ses actions.

Les débats théoriques autour de la nature de cette injonction, de son caractère normatif ou contraignant, de son origine institutionnelle, de son développement moderne, postmoderne, voire « néolibéral », sont passionnés et laissent la plupart des questions encore sans réponse définitive, cependant un consensus semble exister parmi les auteurs contemporains autour de la prégnance de ce type d'injonctions et/ou normes qui, plus qu'imposer un moule auquel se plier, exhortent à la définition individuelle des critères normatifs et des guides de l'action, ce qui entraîne inéluctablement, une responsabilisation, elle aussi individuelle, à l'égard des conséquences des choix et des actions entreprises¹⁶⁹. Les élèves que nous avons interviewés, se situant à la fin de la scolarité initiale, sont ainsi confrontés à l'épreuve de donner un sens à leur parcours scolaire tout en se responsabilisant de leurs choix et de leurs résultats. Bien évidemment, tous les élèves ne sont pas également armés pour faire face à cette épreuve.

Enfin, la troisième précision conceptuelle porte justement sur les possibilités inégales dont disposent les élèves pour affronter cette épreuve. Elles varient au sein de chaque système éducatif parce que les chances de concevoir son parcours scolaire comme une élaboration personnelle sont certainement plus élevées lorsque le jeune sent qu'il a joui d'une marge de manœuvre plus vaste en vertu de son capital financier et/ou culturel ainsi que de la présence

¹⁶⁸ D'après M. Wieviorka (2008) : « Le sujet est défini par sa capacité d'autonomie, il constitue la source de ses propres représentations et des ses actions » (p. 38). Selon cet auteur, le Sujet présente deux faces : une face défensive consistant à résister aux rôles, aux contraintes, aux normes imposées ; une face constructive, entraînant la « capacité d'être acteur, de construire son expérience » (p. 39). Cette seconde dimension empêche de concevoir le sujet comme un être dépolitisé ou asocial. En fait, c'est dans cette facette que le sujet devient acteur – au sens de capable d'agir – puisque le Sujet est susceptible de devenir acteur mais seulement si certaines conditions sont réunies. C'est en ce sens que nous employons ici les termes *sujet* et *acteur* de son parcours.

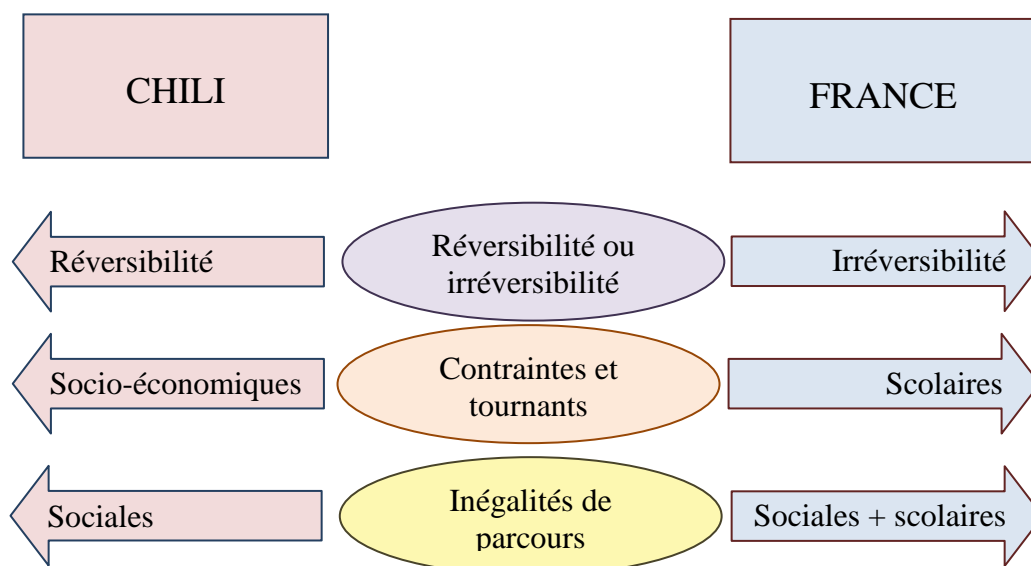
¹⁶⁹ À ce propos voir par exemple : Beck (1986) ; Ehrenberg (1998) ; Garretón (2000) ; Martuccelli (2004 ; 2007 ; 2010a), entre autres.

d'événements affectant négativement ou positivement sa scolarité. Pourtant, il est vrai que les événements ne sont pas également répartis dans la population, correspondant à une logique de répartition comme celle que d'après U. Beck (1986/2008) caractérise les risques : ils se distribuent suivant une logique de classes : « *mais elle est inverse : les richesses s'accumulent en haut, les risques en bas* » (p. 63). Ainsi, un parcours scolaire sera plus ou moins sinueux, plus ou moins soumis aux déterminismes sociaux suivant la position de l'élève dans la hiérarchie scolaire, telle qu'elle est façonnée par le mode de production des inégalités dans un système éducatif donné.

Dans les pages qui suivent seront analysés ces différents aspects du parcours scolaire, du point de vue de l'acteur, c'est-à-dire à partir des récits des élèves chiliens et français autour de leur parcours passé. Cette approche subjective et rétrospective a, certes, le désavantage de ne pas être fidèle aux « faits » puisque les acteurs interprètent la réalité tout en la construisant de manière permanente, la mémoire étant sélective et médiatisée par cette interprétation subjective du réel (Abbott, 2009 ; Hélandot, 2009). Cependant, notre objectif est justement de comprendre comment cette lecture subjective que l'acteur réalise de son parcours affecte son expérience au présent, alors la question d'une éventuelle « illusion biographique » ou du besoin d'une « version véridique » (Millet et Thin, 2007), d'ailleurs impossible, n'a pas de sens.

Ces reconstructions subjectives du parcours scolaire seront enfin mises à l'épreuve de la comparaison internationale, mettant en exergue la manière dont les caractéristiques des systèmes éducatifs (les modes de production des inégalités et la culture scolaire) constituent des cadres distincts pour ce travail d'évaluation subjective du parcours scolaire.

Figure N°27 : Dimensions des parcours scolaires vécus au Chili et en France



La figure N°27 illustre les principales différences issues des discours de 40 élèves chiliens et 39 élèves français en fin de lycée interviewés dans le cadre de cette recherche. Ces différences constituent, bien évidemment, des *tendances*, des traits prédominants qui, dans la réalité, sont plus nuancés et en aucun cas opposés. C'est la raison pour laquelle la figure se compose de flèches indiquant des directions vers un point fictif d'opposition. D'ailleurs, les similitudes dans la reconstruction du parcours que réalisent les élèves chiliens et français sont nombreuses. La manière dont les trajectoires relationnelle, comportementale et académique interagissent et la valeur accordée par les élèves à chacune de ces dimensions, l'interaction entre le parcours scolaire et la trajectoire vitale, notamment lors de la transition à l'adolescence et la tendance à attribuer les actions et les décisions à l'initiative personnelle, se retrouvent dans les deux pays. Cependant, les différences sont aussi majeures. Premièrement, tandis qu'au Chili, le choix d'orientation acquiert un caractère peu déterminant, en France, les jeunes ont le sentiment que l'orientation est un enjeu crucial et un moment marquant de leur parcours scolaire. Deuxièmement, les élèves français sont plus enclins que les Chiliens à percevoir l'orientation, leurs décisions et leurs échecs scolaires comme irréversibles. Troisièmement, les facteurs extérieurs affectant la scolarité (logiques structurelles) et constituant des contraintes à l'action, du point de vue des élèves, sont essentiellement socio-économiques et familiaux au Chili alors qu'en France, ils sont davantage scolaires, c'est-à-dire que leur origine est externe à l'École au Chili, interne à l'École en France.

Enfin, en ce qui concerne les inégalités des parcours : alors qu'au Chili, le sentiment que le parcours résulte d'une élaboration personnelle se distribue inégalement suivant les

milieux sociaux, en France, par-delà des inégalités sociales, ce sentiment varie sensiblement en fonction de la position scolaire. Ces constats permettent de regrouper les parcours individuels en catégories au niveau infranational, une division plutôt analytique et descriptive qu'empirique puisque la pluralité interne de l'individu et entre les trajectoires d'un groupe donné n'autorise pas une déduction des parcours individuels à partir des catégories englobant des propriétés générales et laissant entendre une homogénéité des cas qui la composent. Pourtant, « "singulier" ne signifie pas "non répétable" ou "unique" » (Lahire, 2001, p. 144) et de ce point de vue, il est possible de dégager certaines différences entre groupes, sans que cela n'entraîne un déterminisme en ce sens que les parcours composant une catégorie seraient inéluctablement le produit de l'appartenance à telle catégorie. Sans que cela ne conduise à un regard dichotomique des parcours parce que nous tentons de rendre compte de situations intermédiaires et nuancées malgré les difficultés que cette démarche suppose.

Parcours socialement inégaux au Chili

Les parcours scolaires au Chili sont structurés institutionnellement en deux grandes étapes : l'enseignement basique (6-13 ans) et l'enseignement secondaire (14-18 ans). À 15 ans a lieu l'unique orientation entre l'enseignement professionnel et la voie générale, cette dernière proposant à son tour des filières thématiques. Lors de cette orientation, les élèves choisissent librement une filière sans que les notes ou le dossier scolaire affectent leur admission. Dans la mesure où les filières de l'enseignement professionnel et général sont proposées par chaque établissement, l'offre et l'organisation des formations peuvent varier considérablement d'un lycée à l'autre. Par ailleurs, un aspect qui joue un rôle important dans la structuration institutionnelle des parcours est le redoublement. Il est autorisé dans tous les niveaux, hormis le passage de 1^{ère} à 2^{ème} année et de 3^{ème} à 4^{ème} année du primaire, où la promotion est automatique en raison de l'organisation des enseignements en cycles de deux ans. Dans les autres années de l'enseignement primaire et dans le second degré, le recours au redoublement est très fréquent. En effet, le Chili affiche une fréquence de redoublement nettement supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE : à 15 ans, 25,2% des élèves ont redoublé au moins une fois, contre 12% en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2013d)¹⁷⁰. Cette mesure est basée sur le pourcentage de présence en cours (un seuil établi par

¹⁷⁰ Le redoublement est inégalement réparti entre les types d'établissements et le milieu social. Malheureusement les statistiques disponibles ne présentent pas de chiffres différenciés en fonction de ces critères ; cependant des travaux précédents mettent en exergue que le taux de redoublement est plus élevé dans les écoles publiques accueillant les enfants défavorisés. À 9-10 ans, 15% des élèves des écoles publiques ont déjà redoublé alors que ce pourcentage n'atteint que 8% dans les écoles privées (Bellei, 2007).

le Ministère d'éducation à 85%) et la moyenne des notes (ce qui peut être défini par chaque établissement mais préalablement rendu public *via* le règlement d'évaluation). Dans la mesure où la décision repose sur ces chiffres, donc sur des indicateurs censés être objectifs, les parents et les élèves n'y participent pas, du moins de manière officielle. Le comportement n'intervient pas directement sur le redoublement, étant sanctionné par d'autres mesures disciplinaires, en particulier, l'exclusion définitive de l'établissement lorsque les fautes ont été graves ou répétées. Il n'affecte pas non plus l'accès aux études supérieures puisque les universités exigent uniquement l'épreuve de sélection universitaire (PSU) et les formations techniques. Certaines universités privées n'ont pas de critères de sélection.

Enfin, en vertu de l'organisation institutionnelle des parcours, le choix d'établissement doit être « libre », comme le proclame le modèle éducatif basé sur la concurrence entre les écoles. Or, pour que ce programme s'accomplisse, la famille de l'élève doit avoir un capital financier assez conséquent pour choisir librement un établissement lui offrant toutes les possibilités de réussir sa scolarité. En effet, comme le montrent certains travaux, au Chili, les parcours scolaires sont expliqués dans une grande mesure par le milieu social de l'élève et de son école qui agissent de manière précoce et durable sur la scolarité (Dávila *et al.*, 2006 ; Valenzuela, Allende, Sevilla et Egaña, 2013). C'est la raison pour laquelle nous présentons ici trois catégories de parcours suivant le milieu social des élèves. Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un déterminisme ni d'une homogénéité des parcours individuels à l'intérieur de ces groupes mais d'une manière de rendre compte de la distribution inégale des supports dont disposent les élèves pour devenir acteurs de leur scolarité.

1) Les parcours vécus des élèves favorisés : continuité et équilibre des trajectoires

Le type de parcours scolaire où toutes les conditions sont réunies pour que l'élève accorde un sens à sa scolarité se trouve davantage dans le milieu favorisé ; cela malgré les différences interindividuelles, d'autant plus marquées que l'analyse porte sur les parcours, une des dimensions de l'expérience la plus singulière. Les élèves que nous avons interviewés dans les lycées Santa Josefina et San Marcos décrivent leur scolarité de manière linéaire, sans présenter de difficultés majeures. La plupart des jeunes avaient réalisé toute leur scolarité dans le même établissement depuis la maternelle et aucun élève n'avait redoublé.

En premier lieu, ce type de parcours se caractérise par l'intégration des trajectoires académique, relationnelle et comportementale, c'est-à-dire que malgré certaines difficultés dans une de ces dimensions, ces situations ne revêtent pas une importance majeure pour

l'élève, qui à la fin de sa scolarité obligatoire porte un regard global très positif sur son parcours. C'est le cas de Bernardita, première de sa classe en terminale, qui est dans l'établissement depuis l'âge de 5 ans : *« J'ai toujours été super sérieuse et travailleuse, bon quand j'étais plus petite, je ne travaillais pas tant que ça parce que j'ai toujours eu de bonnes notes à l'école. J'ai plein d'amis, ça n'a pas été trop difficile mon arrivée dans cette école, ça a même été facile. J'ai eu plein d'amis dans ma classe et dans ce lycée, je n'ai jamais eu aucun problème avec personne ; par rapport aux notes non plus, en général, j'ai été super régulière sur tous les aspects de l'école ».*

Cette perception du parcours n'est pourtant pas exclusive des bons élèves. Certes, les élèves présentant des difficultés scolaires dans quelques matières décrivent une trajectoire académique moins linéaire, néanmoins, cette situation n'empêche pas leur évaluation positive du parcours scolaire puisque, comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, pour eux la scolarité ne se borne pas au domaine académique. La formation aux valeurs, la participation à des activités multiples, la sociabilité, constituent des motifs suffisants pour se sentir satisfaits de leur parcours. Florencia, une élève ayant des notes relativement faibles décrit son parcours de cette manière : *« Bon, je suis arrivée dans cet établissement en maternelle, c'est-à-dire que j'ai été toute ma vie scolaire dans la même école et vraiment, j'ai eu une super bonne expérience, j'adore cet établissement, j'ai beaucoup d'amis ici et je me sens super intégrée et d'ailleurs maintenant je suis à l'association des élèves, je suis la présidente ».* Comme bien des élèves du milieu favorisé, lorsque nous lui demandons quel a été le moment le plus heureux de son parcours, Florencia répond : *« Je ne saurais pas te dire, en général je me suis sentie super heureuse et à l'aise pendant les 13 années que j'ai passés ici au niveau de l'ambiance autour de moi dans cette école ».*

La trajectoire relationnelle est pour tous les élèves un aspect central sur lequel repose la reconstruction de l'histoire scolaire. Un élève seulement, Sergio, a connu quelques difficultés d'intégration à un moment de son parcours : *« ... quand j'étais petit, j'étais un peu plus gros et plus timide alors j'étais l'objet des moqueries des autres. Mais avec le temps, les camarades deviennent moins lourds et les relations s'améliorent ».* Dans un contexte où la sociabilité et la participation occupent une place prépondérante, la timidité peut donc conduire à l'indifférence, voire aux micro-violences de la part des camarades. Pourtant, Sergio affirme que cette situation a évolué au fil des années et que, de toute façon, ce n'était pas quelque chose de : *« systématique, qui te marque aussi négativement ».* D'ailleurs, ces difficultés sur le plan relationnel n'ont pas affecté les autres dimensions du parcours, au contraire, en s'apercevant qu'il n'était pas doué dans les relations interpersonnelles, Sergio a choisi de se concentrer sur le domaine qui lui convenait mieux, à savoir sa trajectoire académique : *« Je ne*

sais pas, on doit toujours être bon à quelque chose, donc il y a toujours le groupe des footballeurs, le groupe de ceux qui sont bons pour amuser la galerie, le groupe des intellos. Moi, j'ai compris que j'étais bon pour les études et je suis allé dans cette direction, je crois ». À partir de l'âge de 11 ans, il a commencé à avoir des notes excellentes, ce qui persiste jusqu'à aujourd'hui (en terminale, sa moyenne atteint 6,9 sur 7,0). Par conséquent, hormis cette période d'environ deux ans où il a été victime des moqueries de ses camarades, son parcours revêt un équilibre des trajectoires, notamment dans l'étape de l'enseignement secondaire où il a participé à l'association des élèves et a acquis des responsabilités au sein des projets bénévoles du lycée.

Sur le plan du comportement, les élèves n'ont pas connu de périodes ou d'événements marquant durablement leur parcours scolaire. Certains disent que leur classe fut toujours catégorisée comme « bavarde » ; d'autres, comme Juan José, affirment avoir fait des petites espiègleries, gardant néanmoins un degré de conformité aux normes scolaires : *« C'est-à-dire qu'avant, je me souviens que j'étais assez turbulent... mais jamais au-delà de ce qui est, entre guillemets, permis. Moi j'ai toujours aimé faire l'idiot mais je m'imposais toujours une limite et ensuite, je suis devenu une personne tranquille »*. Cet élève a parfois répondu à certains professeurs leur reprochant directement des attitudes qu'il n'appréciait pas : *« mais jamais avec des insultes genre "hé ducon, c'est quoi ton problème ?", non... toujours avec un vocabulaire très, je ne sais pas s'il était très formel mais... »*. Pourtant, Juan José affirme qu'il s'agit de quelques cas ponctuels parce qu'en général, la relation avec les professeurs a été proche et confiante. Les élèves de ces lycées n'ont jamais connu de sanctions disciplinaires graves, jamais une exclusion de l'école, ce qui s'explique par les caractéristiques de l'établissement : il fait partie des lycées qui excluent et non de ceux qui reçoivent les exclus (Atria, 2010 ; Bellei, 2007). Pour le dire autrement, si ces élèves avaient eu des problèmes de comportement aigus, ils auraient été exclus et ils ne seraient pas en fin de scolarité dans un lycée comme Santa Josefina ou San Marcos.

Il en va de même pour la trajectoire académique. Les élèves ayant des difficultés scolaires au point de redoubler sont généralement exclus de l'établissement à condition d'avoir une situation personnelle affectant leurs résultats. Juan José a failli redoubler l'année dernière et c'est pour lui le moment le plus triste de sa scolarité : *« Je me disais : si je redouble, je m'écroule, je m'écroule, c'est-à-dire que ma vie, enfin pas toute ma vie mais le fait de changer d'endroit, de changer de tout quand il ne te reste qu'un an, ce n'est pas le plus agréable »*. Ce qu'il redoutait le plus était l'exclusion de l'établissement où il a tout « son monde ». Il explique ses faibles résultats non seulement comme conséquence de son manque d'investissement personnel mais aussi à cause d'événements familiaux : *« Bon, ça n'a pas été*

une bonne année non plus parce que je me suis disputé souvent avec mes parents, mm... j'étais presque seul, ma sœur était déjà entrée à l'Université. Donc, je n'étais pas très motivé pour étudier... ». Le principe de « vies liées » d'Elder (cité par Sapin *et al.*, 2007) acquiert ici tout son sens puisque la trajectoire de la sœur a une répercussion sur la scolarité de Juan José, tout comme les conflits parents-enfant caractéristiques de l'adolescence.

Pour Juan José, la réussite était quelque chose de naturel durant l'école primaire néanmoins, la transition du primaire au secondaire (à 13 ans) a constitué une tension entre les événements normatifs correspondant à deux trajectoires différentes. D'une part, la trajectoire scolaire qui stipule un passage du primaire au secondaire caractérisé par l'augmentation des matières et du niveau d'exigence ; d'autre part, la trajectoire affective consistant à entrer dans l'adolescence, une période marquée par la distance à l'égard du monde adulte, le besoin d'intégration au groupe de pairs avec qui le jeune privilégie l'amusement au détriment du travail scolaire. C'est la raison pour laquelle, pendant l'adolescence surviennent les premiers détachements importants par rapport à l'école (Dubet, 2008 ; Dubet et Martuccelli, 1996) et tout semble indiquer que cette transition du primaire au secondaire, dans la mesure où elle demande un certain degré d'autonomie que bien des élèves n'ont toujours pas acquis, produit un décalage difficile à affronter pour certains jeunes.

Cette tension entre les trajectoires scolaire et affective est présente aussi dans les autres milieux sociaux. Or, ce qui est distinctif chez ces jeunes est une baisse de notes ou une rébellion adolescente légères qui n'ont pas de conséquences durables et irréversibles sur le parcours scolaire. En outre, les difficultés scolaires découlant de cette transition ne sont pas généralisées dans ce milieu social et bien des élèves n'ont pas ressenti un changement important dans leurs notes. Par exemple, Bernardita affirme que ce passage a affecté sa moyenne ; cependant, la première année lui a suffi pour s'adapter. En effet, la trajectoire académique de cette élève constitue un bon exemple de ce que Bourdieu (1979a) désignait une « nécessité faite vertu » (p. 433) puisque Bernardita affirme n'avoir jamais connu de contraintes, le travail s'incorporant de manière presque inconsciente et naturelle depuis le début de sa scolarité : *« Ma maman ne m'a jamais rien dit. Moi, quand j'étais petite, j'étais très auto-exigeante, toute ma vie, j'ai été ultra auto-exigeante, je ne sais pas pourquoi ».* Or, ce rapport à la réussite scolaire que Bourdieu et Passeron (1970) attribuaient à la socialisation au sein de la famille, à l'*habitus* des classes dominantes, Bernardita le conçoit comme le pur résultat de sa personnalité, d'autant plus que ses frères ont une toute autre attitude envers le travail scolaire. C'est donc la quête de singularité qui s'impose dans la perception de son parcours.

Dans le milieu aisé, ces traits ne se bornent pas au parcours des « bons élèves ». Certes, les élèves ayant des résultats moyens ont eu moins de facilités à s'engager dans le travail scolaire ou plus de difficultés à avoir des notes excellentes. Cependant, ils ont des moyennes assez élevées sans faire de grands efforts. Alors, indépendamment des résultats scolaires, les jeunes à un moment donné de leur parcours scolaire ont commencé à s'engager dans des activités extrascolaires, dans des groupes de scouts ou dans une communauté religieuse liée à l'établissement. La réussite scolaire était trop automatique ; le sentiment que son parcours scolaire est une élaboration personnelle repose sur cette distance, sur la recherche d'un « challenge ». De cette manière, l'élève se démontre à lui-même que son parcours n'est pas le résultat d'une disposition presque innée mais de son initiative puisqu'il choisit de prendre le risque de baisser ses notes au profit de ces activités.

C'est le cas d'Elisa, une élève ayant des notes moyennes qui n'a jamais eu de difficultés ; cependant, elle estime que ses notes ont été faibles par rapport à ses frères qui avaient d'excellentes moyennes. Elle explique cette différence en invoquant sa participation à des activités bénévoles ; d'ailleurs en 2010, sa moyenne a encore baissé en raison de la grande quantité de responsabilités prises au sein d'associations à la suite du séisme qui a frappé le pays : *« C'est-à-dire que l'année dernière, j'ai fini avec 6,3/7,0 de moyenne et je ne m'attendais pas à baisser ma moyenne de 2 dixième seulement avec toutes les choses que j'ai faites cette année ; vraiment j'ai été surprise, je m'attendais plus à avoir 5,0 ou un peu plus, parce que pendant la période de reconstruction, j'allais travailler tous les week-ends et je n'avais pas le temps de lire ou quoi que ce soit d'autre. Et j'adore ça, je ne sais pas, mais je ne regrette rien, je préfère ça »*.

L'injonction à la participation (déjà évoquée au chapitre précédent pour caractériser l'intégration des jeunes des lycées aisés) agit donc comme une manière d'accomplir une autre exhortation, celle indiquant que le parcours doit résulter de l'action individuelle. En effet, à l'aisance devant l'obtention de résultats réguliers et convenables s'ajoute l'absence d'événements ou d'accidents biographiques affectant sensiblement le déroulement de la scolarité. Ces élèves font rarement allusion à ce type de situations et lorsqu'ils ont connu des problèmes personnels, ceux-ci n'ont pas eu un impact majeur sur l'expérience scolaire, ils n'ont pas constitué un véritable *turning point*¹⁷¹. En outre, le choix d'école fut du ressort des

¹⁷¹ La littérature portant sur les parcours de vie a développé la notion de *turning point* introduite par Hughes dans les années 1970. D'après Abbott (2009) les *turning points* désignent « des changements courts entraînant des conséquences, qui opèrent la réorientation d'un processus. Un *turning point* est inévitablement un concept narratif car il ne peut pas être conçu sans qu'une nouvelle réalité ou une nouvelle direction ait été établie, constat qui suppose au moins deux observations à deux moments distincts du temps. Tous les changements soudains ne sont pas nécessairement des *turning points*, mais seulement ceux qui sont suivis d'une période où se manifeste

parents, fondé principalement sur la réputation et le projet éducatif de l'établissement. Même si les jeunes se sont par la suite attachés à l'établissement, au départ ce n'était pas leur décision. C'est pour ces raisons que la participation devient une manière essentielle de se sentir maître de son parcours.

Contrairement à Bernardita et à Elisa, d'autres élèves affirment avoir joui d'un accompagnement scolaire régulier de la part des parents. En général, cette activité ne se bornait pas au discours autour de l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir, un discours présent dans tous les milieux sociaux. L'accompagnement fut concret et se limitait rarement à une attitude punitive. Par exemple, Sergio aujourd'hui le premier de sa classe, se souvient que quand il était enfant il refusait de faire ses devoirs, pourtant la persévérance de ses parents a fini par lui créer l'*habitude* : « *Quand j'étais petit, je crois que j'étais un des enfants les plus difficiles pour faire ses devoirs. J'étais un peu rebelle en fait, mais mes parents s'asseyaient avec moi pour faire les devoirs et il fallait les faire. Donc, tous les après-midi, on s'asseyait pour faire les devoirs de l'école (...) Mais au fond, c'était devenu une habitude de tous les jours de travailler un moment* ». Quand il a failli redoubler, Juan José n'a pas été puni par ses parents ; néanmoins, son père le menaçait de l'envoyer dans une école moins chère en lui disant que s'il ne travaillait pas, sa scolarisation ne méritait pas autant de dépenses d'argent.

Juan José savait pourtant que ces menaces ne se concrétiseraient pas puisque ses parents l'ont toujours soutenu ; d'ailleurs, à la suite de cette chute des notes, ils ont engagé un professeur particulier. Ainsi, si nous devons résumer l'influence des parents sur le parcours scolaire des élèves favorisés, les propos de Florencia pourraient être illustratifs des récits des jeunes interviewés : « *Je ne sais pas, je crois que comme tous les parents, ils te disent que c'est vraiment important pour devenir ce que tu veux quand tu seras adulte ou aussi, ma maman essayait de rendre la matière plus amusante, tu vois ? Ou pour me faire retenir la matière, elle inventait des chansons et des trucs comme ça (...) Mais en général, j'ai toujours pris en compte le fait que c'était important, que ça te plaise ou pas* ».

Enfin, le choix de filière renforce le sentiment d'être *acteur*, d'autant plus que dans ce lycée, les élèves choisissent véritablement en fonction de leurs goûts. De plus, dans la mesure où ni les notes ni le comportement de l'élève n'interviennent lors de l'orientation, ces trajectoires sont perçues comme étant relativement réversibles. Le lycée ne propose pas des

un nouveau régime » (p. 207). C'est en ce sens que nous notons une absence de *turnings points* dans les parcours des élèves favorisés car bien que les changements et même certains événements marquants se suscitent, ils n'engendrent pas une réorientation significative.

filières mais des options diverses ainsi que des disciplines classiques. Les élèves doivent construire leur emploi du temps en fonction des heures qu'ils souhaitent consacrer aux matières classiques, aux mathématiques et à la langue ; ils choisissent un niveau parmi trois niveaux de difficulté proposés. Ensuite, si après quelques mois, l'élève découvre que les matières choisies ne lui plaisent pas, il a le droit de demander un changement en cours d'année. Par ailleurs, la filière n'est pas déterminante pour les études supérieures puisque l'accès à l'université dépend de l'épreuve de sélection universitaire (PSU). Ces élèves arrivent à cette épreuve avec un avantage scolaire fixé précocement¹⁷² ; ensuite leur lycée les prépare assez bien pour réussir. Si tout cela n'est pas suffisant, les parents leur paient des cours privés dispensés par les pré-universitaires afin qu'ils rattrapent leurs points faibles.

2) Les parcours vécus des élèves défavorisés : instabilité, accidents biographiques et contraintes socio-économiques

Le milieu défavorisé au Chili concentre les parcours scolaires dominés par l'instabilité, par l'irruption des problèmes familiaux affectant sensiblement la scolarité et par des contraintes matérielles et sociales entravant le sentiment d'être acteur de son parcours. L'équilibre des trajectoires académique, relationnelle et comportementale est rare parce que souvent, au moins l'une de ces dimensions est caractérisée par l'instabilité, la trajectoire étant sinueuse notamment à cause des changements fréquents d'établissement¹⁷³. Par exemple, Carolina qui à 17 ans fait sa terminale au lycée Casanueva (général-défavorisé), a changé au moins huit fois d'établissement. Ces nombreux changements ont toujours répondu à des raisons familiales, s'agissant à chaque fois d'un déménagement de la famille dans diverses communes périphériques de Santiago. Cette situation a affecté les relations avec ses pairs ; pour elle, le moment le plus triste de sa scolarité relève justement des difficultés d'intégration lorsqu'elle a dû changer d'école en milieu d'année. Ensuite, dans son actuel lycée elle avait réussi à constituer un groupe d'amies très proches ; hélas, ses copines sont toutes parties :

¹⁷² Des travaux quantitatifs mettent en exergue la détermination précoce de la réussite scolaire au Chili. Les scores que les élèves obtiennent à l'école primaire déterminent en grande mesure leurs résultats dans l'enseignement secondaire. La corrélation entre les résultats de l'évaluation nationale SIMCE en 8^e année (13 ans) et ceux de l'épreuve de sélection universitaire s'élève à 0,80 (Valenzuela *et al.*, 2013).

¹⁷³ La mobilité entre établissements d'enseignement secondaire a fait l'objet d'une étude longitudinale (Espínola, Balladares, Claro et Valencia, 2011). En estimant le taux de finalisation des études dans le même établissement (la proportion des élèves entrés en première année du secondaire 2005 qui terminent leur enseignement secondaire dans le lycée d'origine) cette recherche met en exergue des différences considérables suivant le type d'établissement et son milieu social. Les établissements municipaux présentent un taux de finalisation de 49,3% alors que les lycées privés atteignent 67,1%, les lycées particuliers-subventionnés se situant au milieu (54,7%). Dans la mesure où ces trois types d'établissements correspondent à des milieux sociaux différents, la même tendance s'observe lorsque le facteur considéré est le groupe socio-économique : alors que 72% des jeunes des lycées aisés restent dans le même établissement durant l'enseignement secondaire, ils ne sont que 44% des élèves du groupe très défavorisé (58% dans les lycées de classe moyenne).

l'une a quitté le lycée parce qu'elle est tombée enceinte, l'autre parce qu'elle a décroché, l'autre est partie dans un lycée professionnel et la dernière, une immigrée Péruvienne, est rentrée dans son pays.

Au lycée professionnel Bolaño, Alexis a eu un parcours sinueux en raison de sa situation familiale. La famille résidait dans le sud du pays (à environ 800 kms de Santiago) mais après le divorce de ses parents, son père a déménagé à Santiago. Alexis était encore enfant et depuis, il alterne les périodes chez sa mère, dans le sud, et chez son père, à Santiago. Cette année, Alexis a « choisi » de venir à Santiago avec son père pour réduire les dépenses de sa mère qui a trois enfants et vit de manière très précaire. Il arrive au lycée trois mois après la rentrée à cause des difficultés pour trouver une place et parce qu'il n'avait pas d'argent pour s'acheter les fournitures scolaires. Sur le plan du comportement, Alexis n'a pas connu de problèmes, critiquant d'ailleurs ses camarades qui perturbent le déroulement des cours. Dans le domaine relationnel, même s'il a des facilités à se faire des amis, les changements fréquents d'établissements ne lui ont pas permis de construire des liens durables. Quant au rendement scolaire, il peut paraître surprenant : Alexis n'a jamais redoublé. Pourtant ses notes ont toujours fluctué en fonction de ses changements de ville et d'école :

« À l'école primaire, de la première à la troisième année, j'avais de bonnes notes dans les alentours de 6,3 ou 6,5 [sur 7,0] et en quatrième année, je suis venu ici et on m'a méprisé vu que je venais du Sud. Les autres pensaient que je savais moins de choses qu'eux ; alors ça m'a démoralisé un peu et je ne voulais plus étudier. Et après, je suis reparti dans le Sud et j'ai remonté mes notes et puis après, je suis revenu ici et de la cinquième année à la huitième année j'ai eu de bonnes notes, ça allait. Après, à partir de la première année du lycée, j'ai été moyen, entre 5,5 et 5,3. Et l'année d'après, ça allait mieux, le premier semestre au moins, parce que le deuxième, c'était pas terrible à cause des maths. Et maintenant ici, ça ne va pas du tout » (Alexis, élève chilien lycée professionnel).

Les contraintes socio-économiques et les problèmes familiaux constituent une explication des différentes situations vécues tout au long du parcours, lesquelles ne résultent guère d'un choix de l'élève, se rapprochant ainsi de ce que V. Hélandot (2009) désigne comme « bifurcations subies ». Il s'agit d'un type de trajectoire où un événement non provoqué par l'individu induit un changement significatif dans une sphère d'activité (en l'occurrence, la scolarité), dont la déclinaison est « malheureuse » (la situation actuelle n'est pas meilleure que la précédente) et la réponse de l'acteur consiste en l'acceptation passive. Le

parcours d'Alexis peut sembler un cas extrême, cependant l'impact des problèmes socio-économiques et des accidents biographiques sur le déroulement de la scolarité est très répandu dans ce milieu social : le décès, une maladie grave ou un accident du travail subi par l'un des parents, le placement de l'enfant chez d'autres membres de la famille, la maltraitance physique de la part d'un proche, les carences matérielles... Ces situations ne sont que quelques illustrations des facteurs extérieurs que les jeunes identifient comme porteurs de ruptures dans leur parcours scolaire.

Les bons élèves de milieu populaire ont en commun le fait de surmonter les problèmes familiaux et les contraintes socio-économiques qu'ils ont confrontés pendant leur scolarité : alors que chez d'autres jeunes, ces situations ont entraîné des séquelles négatives, pour eux elles ont constitué un élan pour répartir sur de nouvelles bases. Il s'agit donc de ces trajectoires que les auteurs nomment « résilientes », c'est-à-dire, des élèves qui, tout en connaissant des conditions de vie défavorables, parviennent à réussir scolairement (Valenzuela *et al.* 2013). C'est le cas de Carolina du lycée Casanueva dont les notes ont baissé en première en raison de la trajectoire affective de sa mère qui est venue affecter sa trajectoire académique : *« Elle est à un âge où on dit que la femme a envie de revenir en arrière, elles veulent redevenir jeunes, elle est à cet âge, donc elle a perdu beaucoup de poids (...) et là, elle a commencé à rencontrer des gens et elle aime sortir et tout »*.

Tandis que les problèmes familiaux qu'elle a connus ont limité ses possibilités d'opérer des choix individuels, Carolina se sent maître de son parcours. Cela, justement parce qu'elle a dû s'en sortir toute seule, sa réussite ne résultant que de son effort et de sa persévérance. Son père, trop pris par son travail, ne s'est jamais intéressé à sa scolarité. Quant à sa mère, en primaire, elle l'incitait à étudier lui disant : *« Carolina, tu dois étudier, tu dois devenir quelqu'un, même si tu fais des études courtes »*. Or au fil des années, elle a commencé à se désengager de la scolarité de sa fille. La perte du soutien de sa mère, au lieu d'entraîner une démotivation, a renforcé le sentiment de contrôle de sa scolarité. Désormais, Carolina ne travaille que par et pour elle-même¹⁷⁴ : *« si tu veux être un professionnel, si tu veux avoir un bon travail ou un travail stable, ça va dépendre de toi et de tes efforts »*.

Un mécanisme similaire caractérise le parcours de Cristian, le premier de sa classe en lycée professionnel. Lorsqu'il était enfant, son père a abandonné sa mère la laissant seule avec trois enfants ; cet événement fut le déclencheur d'un changement d'attitude à l'égard des

¹⁷⁴ Caillé (2008) sépare les deux connotations du terme *sujet* à savoir « agir par soi-même » et « agir pour soi-même », pour rendre compte d'un sujet qui ne serait pas simplement un *homo æconomicus* individualiste. Pourtant les élèves comme Carolina sans se présenter comme individualistes-égoïstes, incarnent ces deux faces du sujet en ce sens qu'ils ont le sentiment de ne pouvoir compter sur personne et que la réussite ne tient qu'à eux. L'agir pour soi-même devient le seul moyen de sentir que l'on agit par soi-même parce que comme ils l'affirment, ils ont réalisé que personne ne serait là plus tard pour les soutenir.

études : *« Surtout comme je dis, parce que mon papa est parti pendant trois ans et j'ai été tout seul. Du coup, au bout d'un moment, j'ai commencé à croire que mon papa n'allait plus revenir et que je devais être le chef de famille. Bon, après, quand il est revenu, il apportait l'argent à la maison mais j'ai gardé cette mentalité de vouloir faire des études plus tard ».*

Dans le milieu défavorisé, la trajectoire comportementale s'avère aussi plus tourmentée qu'ailleurs, les exclusions définitives des établissements étant très fréquentes. Gabriel du lycée Bolaño a redoublé deux fois, a changé cinq fois d'école, dont deux fois parce qu'il fut exclu d'un établissement à cause de son comportement. La première fois, en « 6° básico » (à 11 ans), c'est à cause de ses absences en cours, ce qui était le résultat d'une période de révolte que Gabriel associe au décès de son grand-père, un événement qui a bouleversé toute la famille. Quatre ans plus tard (à 15 ans), sa deuxième exclusion et son redoublement ont fait suite à des transgressions graves et répétées de l'ordre scolaire (allant jusqu'à verser de l'eau sur une enseignante) ; sans avoir connu de situations familiales expliquant son comportement et ses résultats, il s'attribue la responsabilité de cette situation en raison de son manque de maturité, sa paresse, sa personnalité.

Au lycée Casanueva, Jaime a vécu lui-aussi avec difficulté cette transition. Durant l'enseignement primaire, ses trajectoires étaient relativement équilibrées. Cependant en passant à l'enseignement secondaire (à 14 ans), les problèmes de comportement surgissent tout comme le désintérêt pour les études. La première année de secondaire, il a été exclu définitivement de trois établissements. Les deux premières fois, ce fut à cause d'une accumulation de fautes de discipline et il a été exclu du dernier lycée parce qu'il fut surpris en train de consommer de la cocaïne dans les toilettes. À la suite de cet événement, il a été « envoyé » vers son lycée actuel par le tribunal. Pour lui, cet épisode est le moment le plus triste de sa scolarité : *« ... et quand je vois ma maman arriver et qu'il y a les gendarmes et tout le monde, ma maman me serre dans ses bras ; enfin, elle ne me serre pas dans ses bras, elle me regarde d'abord l'air déçue, en pleurant, ça a été le pire moment ».*

Avec ces trois exclusions durant une même année, Jaime s'est retrouvé sans notes et sans lycée. Il a donc dû arrêter ses études pendant un an pour travailler afin de financer les livres et les fournitures scolaires pour la rentrée suivante. Il associe ce moment difficile de son parcours à ses problèmes familiaux : son père alcoolique provoquait des conflits à la maison et Jaime faisait des « bêtises » pour attirer l'attention de ses parents. Depuis, il est plus calme (même s'il a failli être exclu de son lycée actuel pour avoir cassé les vitres un jour où il était « énervé ») ; ensuite, son expérience scolaire s'est stabilisée : ses notes sont faibles mais il parvient à passer à la classe supérieure ; les relations avec ses camarades et ses professeurs sont de qualité. Tout va bien aujourd'hui, il regrette seulement ne pas avoir pu aller dans un

lycée technique pour des raisons financières¹⁷⁵. Chez les jeunes dont la trajectoire comportementale fut sinueuse, leurs transgressions tout en étant qualifiées de *déviantes* par les établissements, voire par la justice, sont finalement tolérées par les « lycées refuges », contraints d'éviter leur décrochage scolaire et leur entrée dans une *carrière* délinquante. Dans le cas de Jaime, la *carrière* fut interrompue. En revanche, dans le même lycée, Carlos se conforme à la discipline scolaire en même temps que sa dépendance aux drogues et ses délits se déploient à l'extérieur¹⁷⁶.

À la différence des lycées aisés, dans le lycée général défavorisé, l'orientation ne consiste pas en la définition d'un emploi de temps ; elle devient un choix entre des filières plus différenciées – bien qu'elles restent moins spécialisées qu'en France –. Cependant, l'orientation n'est pas un enjeu déterminant aux yeux des jeunes puisque les filières ne sont pas hiérarchisées, elles n'entraînent pas une sélection et ne sont pas étroitement liées aux formations ou aux emplois en aval. En effet, c'est parfois la sociabilité qui prévaut à la décision d'orientation. Par exemple, pour Jaime, le choix a répondu à l'envie de rester avec ses camarades ; il choisit la filière littéraire contre l'avis de sa mère qui préférait la filière scientifique pour des raisons économiques : la filière littéraire est plus coûteuse puisqu'il faut acheter des livres. Dans ce même lycée, Paola a choisi la filière scientifique afin de rester avec sa professeure principale à qui elle est très attachée : « *Je suis trop attachée à elle, je l'aime trop, j'ai confiance en elle* »¹⁷⁷. En revanche, les élèves ayant un projet d'études plus concret en rapport avec leur passion ou leurs aptitudes, ou bien les jeunes s'intéressant davantage aux notes, accordent plus d'importance au choix de filière, articulant la *stratégie* et la *vocation*.

Le choix de la filière professionnelle contrairement à ce à quoi l'on pourrait s'attendre répond rarement à une préférence pour l'insertion rapide au marché de l'emploi car les jeunes déclarent tous vouloir poursuivre des études supérieures. Même si certains jeunes réalisent un choix en fonction du métier qu'ils souhaitent exercer ou dans la ligne des études supérieures

¹⁷⁵ Les exclusions fréquentes d'établissement peuvent expliquer bien des cas de changement de lycée. En effet, l'étude portant sur la finalisation des études dans le même établissement citée ci-dessus (Espíola *et al.*, 2011) met en évidence qu'une proportion importante des changements d'établissement ne s'explique pas par un déménagement de quartier ou de commune. Du total des élèves qui terminent leur scolarité dans un lycée différent de celui où ils ont commencé l'enseignement secondaire, seulement dans 35,5% des cas, le changement a répondu à un déménagement.

¹⁷⁶ Nous employons ici la notion de déviance proposée par H. Becker (1963) : « les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance (...) L'individu déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette » (pp. 32-33). Le concept de *carrière* de cet auteur est utilisé de manière globale pour désigner un processus dont le premier acte ne détermine pas le déroulement de la suite ni le point final, les entrées et sorties étant possibles à tout moment.

¹⁷⁷ L'élève a employé les mots « *cariño* » et « *afecto* » en espagnol. Deux mots qui en espagnol dénotent d'un attachement affectif.

qu'ils veulent poursuivre, chez bien des élèves, l'admission dans l'établissement commande le choix de filière. Pour les raisons décrites ci-dessus, les jeunes se retrouvent au lycée Bolaño et, une fois dans l'établissement, choisissent leur spécialité en fonction des options existantes. Par exemple, Karina avait déjà commencé la spécialité de vente dans un autre lycée ; néanmoins, elle a redoublé à cause du départ de sa sœur et de la mort de son père. Elle a préféré quitter son lycée pour échapper à un ex-petit-copain qui la harcelait. Elle arrive au lycée Bolaño et choisit la filière « administration » car ce lycée ne dispense pas la spécialité « vente ». En dépit des différentes logiques agissant lors de l'orientation, les élèves la vivent comme une décision autonome, libre de pressions de la part de la famille, du lycée ou du groupe de pairs, ce qui rejoint les constats des études précédentes (Dávila *et al.* 2006)¹⁷⁸.

Même si les élèves décrivent le parcours scolaire comme le résultat de circonstances extérieures, il n'est donc pas possible d'en déduire l'existence d'une intériorisation des conditions objectives ou même de la déresponsabilisation de l'acteur devant le poids du déterminisme social. En effet, de manière généralisée, les élèves adhèrent à l'idée selon laquelle « chacun est responsable de ses actions », « si on veut, on peut », manifestant ainsi que l'injonction à devenir maître de son parcours est bien réelle¹⁷⁹. Par conséquent, ces récits renvoyant pour certains auteurs à la matrice culturelle du néolibéralisme chilien (Moulián, 1997) ou à la croyance méritocratique des systèmes scolaires modernes (Duru-Bellat, 2009a ; Tenret, 2011) ou à la conséquence des changements plus vastes des sociétés, coexistent dans les classes populaires avec tout un éventail de contraintes socio-économiques et vitales découlant de l'effet cumulatif des inégalités dans les parcours individuels.

C'est justement la rencontre entre ces logiques paradoxales qui crée une tension fondamentale : d'une part, pour donner un sens à leur parcours scolaire, les jeunes cherchent à se constituer en sujets, reconstruisant le passé comme résultat de leur action et de leurs décisions ; d'autre part, cette reconstruction du parcours révèle que celui-ci fut davantage le produit des circonstances extérieures échappant au contrôle de l'individu. L'élève est donc confronté à ce que Martuccelli (2004) désigne comme l'expérience de l'*implosion*, celle qui englobe les situations caractérisées par « *l'écart entre les contraintes subies et l'appel, impossible à satisfaire, à devenir un sujet* » (p. 482). Lorsque l'élève se rapproche de la figure de l'implosion, il éprouve une distance à l'égard de l'idéal de soi qui se traduit par une sorte

¹⁷⁸ Le choix n'est pourtant pas libre des différenciations sociales puisque les élèves dont les parents ont moins d'années d'études sont plus enclins à choisir la filière professionnelle. L'orientation aussi présente des différences suivant le sexe : les garçons sont plus nombreux à choisir la filière professionnelle que les filles et lorsque celles-ci s'orientent vers la voie professionnelle, elles préfèrent les spécialités liées au secteur des services (vente, comptabilité, entre autres) davantage que les spécialités industrielles (Dávila *et al.*, 2006).

¹⁷⁹ Sur ce point, nos résultats sont encore une fois cohérents avec une étude précédente portant sur les trajectoires scolaires des jeunes des lycées publics (Dávila *et al.*, 2006).

de lutte incessante contre soi-même. Par exemple, Gabriel se présente comme quelqu'un d'immature qui n'arrive pas à se comporter en accord avec les attentes en fonction de son âge et de sa scolarité. Carlos lutte contre son addiction aux drogues et à l'alcool mais aussi contre la délinquance. Il ne parvient pas à s'engager dans ses études parce qu'il est paresseux, parce qu'il succombe aisément aux tentations des sorties nocturnes et aux pressions des amis et parce que même s'il se considère intelligent, son usage abusif de drogues a provoqué des séquelles dans ses fonctions cognitives : « *parce que je ne suis pas bon pour les études et tout ça, parce que j'ai le cerveau atrophié comme si j'oubliais les trucs* ».

Par ailleurs, même si le discours parental autour de l'importance des études et de l'effort individuel pour parvenir à « s'en sortir » fut bien présent tout au long de la scolarité, il n'a pas été souvent suivi de mesures concrètes pour accompagner le travail scolaire et l'intériorisation des normes de l'école. Celle-ci n'a pas su combler ces carences non plus¹⁸⁰. Le discours des parents portaient sur l'ascension sociale *via* l'École, comme l'explique clairement Rodrigo : « *Ils me disaient toujours "Vous devez étudier parce que nous, on n'a pas pu terminer le lycée, alors vous devez y arriver pour nous, vous devez être meilleurs que nous"* ». C'est la raison pour laquelle les élèves se raccrochent à l'École et souhaitent terminer le lycée malgré toutes les difficultés qu'ils rencontrent. Cependant, ils n'ont pas bénéficié d'une aide concrète de la part de leurs parents, d'un soutien scolaire consistant à créer l'*habitude* du travail ni d'un environnement au sein duquel les enfants pouvaient acquérir les « codes » nécessaires pour réussir à l'école (Bernstein, 1975). Par conséquent, les jeunes se retrouvent devant le défi de réussir sans disposer des moyens cognitifs, scolaires et matériels pour y parvenir. Il n'est donc pas question d'un défaut d'aspirations mais d'obstacles concrets agissant tout au long du parcours.

De ce point de vue, devenir sujet du parcours suppose une image radicale de la subjectivation, celle de Sartre soulignant que l'homme « n'est rien d'autre que ce qu'il se fait ». L'élève peut invoquer ses « déterminations sociales » mais à condition d'être « lâche » ; il peut continuer à croire qu'il est maître de son destin, mais à condition d'assumer le « délaissement » avec l'angoisse et la responsabilité que cela entraîne. Comme le suggèrent Davila *et al.*, (2006) les élèves des lycées publics, les « déshérités », se confrontent à un décalage aigu : les changements au niveau de la subjectivité ont été plus rapides que les changements des conditions structurelles de ces groupes » (p. 149). Ainsi, malgré l'existence

¹⁸⁰ Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les acquis mesurés en primaire sont fortement corrélés au niveau scolaire évalué en secondaire et même aux résultats à l'épreuve de sélection universitaire. De plus, la recherche montre systématiquement que les désavantages langagiers et cognitifs des enfants défavorisés commencent de manière très précoce, même avant leur entrée à l'école (Brunner, 2010), une période critique qui est pourtant d'accès difficile par le biais de la mémoire.

de nombreux facteurs extérieurs, les élèves présentent leur parcours comme découlant de l'initiative individuelle. Cette attitude ne conduit-elle pas, d'après Martuccelli (2004) à une *dévolution individuelle de la responsabilisation* ? En vertu des récits des élèves chiliens, il faudrait répondre : « pas encore ». Cela parce que dans la mesure où les jeunes perçoivent leurs résultats scolaires et leurs choix comme étant, en partie, réversibles, ils pensent que même s'ils ont commis des erreurs, ils peuvent encore y remédier.

3) Les parcours vécus des élèves de classe moyenne : un équilibre relatif des trajectoires

La sociologie de l'éducation a privilégié l'étude des figures idéal-typiques dichotomiques condensant les traits que le chercheur tente d'opposer : l'échec et la réussite, les élèves ascètes et les hédonistes, les dominants et les dominés. Pourtant, bien des cas se situent « au milieu » et correspondent à des « situations mixtes et ambivalentes des élèves "moyens" dont les dispositions scolaires ne sont pas inexistantes, mais faibles ou, en tout cas, pas suffisamment fortes pour s'imposer systématiquement face aux dispositions non scolaires » (Lahire, 2001, p. 146). Ces situations « mixtes », se retrouvent dans tous les milieux sociaux ; néanmoins au Chili, elles semblent plus fréquentes chez les jeunes de classe moyenne du lycée Anguita. Les supports dont l'élève a disposé pendant sa scolarité sont moins solides et durables que dans le milieu favorisé et les contraintes sont moins nombreuses et moins lourdes que chez les jeunes défavorisés.

En premier lieu, les changements d'établissement sont plus fréquents que dans le milieu favorisé mais moins nombreux que dans le milieu défavorisé. Sur dix élèves que nous avons interviewés, deux avaient effectué tout leur parcours dans le même établissement, quatre avaient changé une fois, trois avaient fréquenté trois écoles différentes et une seule élève avait changé six fois d'école. Bien que ces données n'autorisent pas une généralisation, elles permettent d'illustrer un constat mis en évidence par des études représentatives (Espínola *et al.*, 2011). Ces changements se produisent pour des motifs familiaux (un déménagement et/ou le divorce des parents), pour des raisons scolaires neutres ou positives (l'école primaire ne dispensait pas l'enseignement secondaire ou bien les parents cherchaient un lycée plus performant), ou bien pour des raisons scolaires négatives (problèmes d'intégration, de rendement ou de discipline dans l'établissement précédent). Pour certains jeunes, l'arrivée au lycée constitue une mobilité scolaire ascendante, en ce sens qu'ils proviennent des établissements à faibles résultats, alors que pour d'autres, il s'agit d'une

mobilité descendante (Valenzuela *et al.*, 2013)¹⁸¹. Pourtant, même si le changement peut être contraint, il est généralement présenté comme un choix. Les deux élèves ayant fait toute leur scolarité à Anguita sont deux filles qui étaient les meilleures élèves de leur classe respective. Camila, en première, souligne que même si elle a eu la possibilité d’aller dans un lycée public réputé, elle a *décidé* consciemment de rester à Anguita : « *Bon, je suis arrivée dans cette école au CP, j’ai fait toute ma scolarité ici et j’ai eu plusieurs possibilités de changer mais je n’ai pas voulu à cause de l’affection que je reçois dans ce collège, parce qu’il est si petit que tout le monde connaît mon prénom (...) Donc c’est la raison pour laquelle j’ai voulu terminer ma scolarité ici. Même si c’est pas un établissement renommé et tout ça, je pense que j’ai pris la bonne décision en restant ici* ».

À la différence des élèves favorisés, à Anguita les bons élèves identifient aisément des moments difficiles de leur histoire scolaire. Par exemple, Antonio, le premier de sa classe en première, décrit ainsi son histoire scolaire : « *elle a été bonne, normale je crois. Comme partout, avec des bons et des mauvais moments, mais bien* ». Dans sa trajectoire académique, il n’a pas connu de difficultés tout comme sur le plan du comportement. En revanche, les relations avec ses pairs ont été plus éprouvantes. En effet, le moment le plus triste de son parcours fut la « trahison de la part d’un ami » ; de plus, dans son ancien lycée, les problèmes d’entente avec ses camarades ont pris une telle dimension qu’à la suite d’une bagarre, Antonio a décidé de quitter l’établissement. Au lycée Anguita, où il est depuis trois ans, les dimensions de la scolarité se sont équilibrées : les relations avec les amis et les enseignants, le comportement et les résultats scolaires restent satisfaisants.

Dans ce milieu social, la réussite scolaire fut, au cours de la scolarité, moins naturelle que chez les élèves du milieu aisé. Camila est issue d’une famille d’« intellos », sa mère depuis son enfance lui a dit que les études étaient importantes pour l’avenir et qu’il fallait se créer une « habitude » du travail. La réussite n’était toutefois pas un automatisme et Carolina regrette les occasions où elle n’a pas privilégié les jeux d’enfant au profit du travail scolaire,

¹⁸¹ Nous nous bornons ici aux élèves participant à notre enquête, ces tendances correspondent donc aux caractéristiques des participants et de l’établissement Anguita. Au niveau national, les études quantitatives montrent que la mobilité entre établissements, notamment dans l’enseignement primaire, se produit davantage vers des écoles présentant des résultats inférieurs (Zamora, 2011). En revanche, Valenzuela *et al.*, (2013) mettent en exergue que la mobilité scolaire (entendue comme l’augmentation du niveau scolaire entre deux moments, à 9 ans et à 15 ans) des élèves se situant dans une position initiale intermédiaire atteint 50% des jeunes. Ces élèves qui changent de position de rendement (définies par des déciles) affichent autant de chances de mobilité ascendante (au 30% le plus performant) que de mobilité scolaire descendante (passage au 30% le plus faible). Ces derniers résultats sont cohérents avec les parcours vécus : certains élèves proviennent des meilleurs établissements et d’autres fréquentaient des écoles moins performantes ; pour certains jeunes, le changement fut contraint et pour d’autres un choix rationnel. Ce dernier cas de figure, bien qu’il soit le principe sur lequel repose le modèle éducatif de marché au Chili, est loin de constituer la norme dans la réalité.

or elle affirme : « *la récompense arrive après quand j'y arrive mieux, quand je vois mes résultats* ». Quant à Valeria, elle n'avait pas de notes élevées les premières années de sa scolarité mais ensuite : « *en grandissant, je suis devenue plus responsable et j'ai travaillé davantage* ». Sa sœur fut toujours bonne élève, alors Valeria a suivi la même attitude. Dans la mesure où la réussite entraîne des petits sacrifices, les bons élèves de classe moyenne, à la différence des jeunes favorisés, font rarement allusion à un besoin de s'engager dans de nombreuses activités extrascolaires pour se sentir véritablement « méritants » de leur réussite. De plus, étant donné que leurs camarades sont perçus comme peu actifs, voire « médiocres », pour les bons élèves, il suffit de se démarquer un peu de la masse pour se sentir acteurs de leur parcours. Par ailleurs, ces élèves ne font pas preuve de la « résilience » des jeunes du milieu défavorisé puisque même si les accidents familiaux ou scolaires ne manquent pas, ils n'ont pas la même intensité ni le même impact sur la scolarité, leur parcours n'étant pas un combat incessant pour s'« accrocher ».

Les élèves ayant des notes moyennes ou faibles n'ont pas eu de parcours tourmentés sur le plan scolaire ou familial. Cependant, certains événements vitaux ou scolaires ont pu affecter leur performance, dans les cas les plus extrêmes, débouchant sur un redoublement. César, arrivé en première année du secondaire au lycée Anguita, a redoublé cette année-là, d'après lui, à cause de la transition à l'adolescence qui coïncida avec une augmentation de l'exigence scolaire : « *Peut-être parce que les matières sont plus difficiles ou je ne sais pas quoi, peut-être aussi parce que je connais du monde et que je sors, je passe mon temps à sortir* ». Il avait des difficultés dans certaines matières ; néanmoins, il affirme avoir redoublé à cause de sa « flemme ». La baisse de sa moyenne peut aussi être attribuée à son changement d'établissement puisqu'il était dans une école publique et avant d'entrer au lycée Anguita qui a un niveau d'exigence plus élevé. D'ailleurs, César n'a pas redoublé une nouvelle fois mais il a toujours des notes très faibles, bien qu'il travaille davantage depuis son redoublement, « *parce que ma maman a perdu en un an environ cinq-cents mille pesos parce que j'ai redoublé et maintenant, elle ne veut pas que ça se reproduise* ». Les coûts économiques accompagnant le redoublement semblent peser plus dans ce milieu social où l'école n'est pas gratuite et les familles n'ont pas autant de capital financier que celles des lycées favorisés.

Juan Pablo a redoublé sa première et du fait que son lycée était privé, il fut contraint à le quitter, une pratique répandue dans les lycées privés qui opèrent ainsi une sélection durant la scolarité qui s'ajoute à la sélection lors du processus d'admission. N'ayant pas trouvé de place ailleurs, Juan Pablo s'est inscrit à Anguita. Jusqu'en première, il avait de bonnes notes ; néanmoins, dans la mesure où il n'a jamais été assidu, il a suffi d'une année considérée plus lourde par les élèves (la première) pour se retrouver avec deux matières en dessous de la

moyenne, ce qui au Chili conduit au redoublement. Contrairement à César, Juan Pablo a augmenté considérablement sa moyenne depuis qu'il est à Anguita puisqu'il venait d'un lycée privé plus exigeant. Alors même si dans ce lycée, il est devenu plus perturbateur, même s'il ne travaille pas davantage, il a maintenant des notes supérieures à la moyenne de sa classe. Il ne comprend pas la cause de son bon rendement actuel, probablement en raison de la nature paradoxale de sa situation scolaire : objectivement il connaît une mobilité scolaire descendante puisqu'il passe d'un lycée plus performant (d'après les évaluations standardisées) à un lycée moins exigeant ; subjectivement, l'élève se déplace à une position scolaire supérieure puisque ses notes ont augmenté dans son actuel lycée qui est moins exigeant.

Ces deux élèves sont les seuls à avoir connu des difficultés dans la trajectoire comportementale, accumulant ainsi des difficultés scolaires et de discipline. Cependant, les problèmes de comportement n'atteignent pas l'intensité des transgressions et des sanctions des élèves du milieu populaire. Juan Pablo explique qu'il a toujours été tranquille et que dans ce lycée, étant donné que ses amis sont dissipés, il est devenu aussi plus perturbateur. Les « perturbations » dont il parle se bornent toutefois aux blagues et au chahut en cours : *« C'est juste des blagues, rien que des blagues, jamais des trucs du genre brûler le lycée »*. D'ailleurs, Juan Pablo n'a pas reçu d'avertissements ou d'exclusions de l'établissement. Quant à César, il a commencé à transgresser les normes du lycée dès son arrivée à 14 ans : *« tout le primaire a été tranquille et je suis arrivé ici et j'ai carrément changé, j'ai commencé à avoir des problèmes (...) Des tout petits trucs, par exemple, je répondais aux profs ou pour ma coupe de cheveux. Ils me disaient de me couper les cheveux »*. Il a subi des sanctions plus sévères ; par exemple, il était souvent convoqué au bureau de la surveillante générale, toujours à cause de son non respect des règles de présentation personnelle. L'année dernière, il a failli être exclu du lycée à cause d'une accusation injuste : une dispute entre camarades à laquelle il n'avait pas participé. Il a dû écrire une lettre pour expliquer la situation et finalement, il a pu rester à Anguita.

De cette manière, que ce soit sur le plan du comportement, des relations et des résultats scolaires, les parcours constituent une sorte de *continuum* où ce qui conduit à une situation affectant sensiblement la scolarité se joue à très peu de choses. Tout se passe comme si aucun élève n'était complètement à l'abri d'une chute de sa moyenne, d'un changement de lycée ou d'une sanction disciplinaire relativement importante. Aucun élève non plus, ne semble confronté à l'impossibilité d'un équilibre vertueux des différentes trajectoires du parcours scolaire. Dans certains cas, la socialisation familiale a contribué à l'acquisition sinon d'habitudes du moins d'un sens du devoir scolaire ; c'est les cas de Camila et Valeria

mentionnées ci-dessus. Dans d'autres cas, l'influence familiale n'a été ni complètement absente ni un obstacle à la réussite, contrairement à la plupart des élèves défavorisés.

La famille exerce une influence sous la forme du discours assez transversal aux milieux sociaux selon lequel les études sont essentielles pour l'avenir. Or, chez les élèves d'Anguita, ce discours a souvent été accompagné d'actions concrètes : l'effort financier des parents pour payer l'établissement, la préoccupation pour les notes et la connaissance de tout ce qui concerne la scolarité de l'enfant, les récompenses ou punitions en fonction des résultats scolaires, l'aide des frères ou sœurs ou leur exemple lorsqu'ils ont réussi. En effet, bien que la plupart des parents de ces élèves n'aient pas un diplôme universitaire, ils ont des frères ou sœurs ou d'autres membres dans leur famille ayant poursuivi des études longues. Comme le soulignent Ghiardo et Dávila (2005) : « plus que les d'études des parents, c'est le contexte discursif se construisant au sein de la famille qui est l'aspect le plus important. Ce que l'on dit dans la famille à propos de l'éducation représente l'une des principales sources à partir desquelles les jeunes construisent leur rapport aux études » (p. 54). En effet, à l'instar de ces auteurs, nous avons constaté qu'un trait distinguant l'influence de la famille sur la trajectoire académique des élèves provenant d'un milieu social équivalent relève de l'attitude devant les résultats scolaires : alors que les « bons élèves » décrivent souvent un accompagnement basé sur un soutien positif et un encouragement précoce à l'adhésion scolaire qui progressivement laisse la place à l'autonomie, les parents des élèves ayant des résultats faibles sont plus enclins à réagir *a posteriori* manifestant des réactions punitives face aux mauvaises notes.

Si les parents surveillent de près les notes des élèves, lors de l'orientation, ils n'exercent aucune influence directe sur leurs enfants. En effet, les jeunes d'Anguita affirment tous que le choix de filière est le résultat d'une décision personnelle et autonome, basée sur les goûts et les facilités. Le lycée Anguita propose trois filières différentes (mathématiques, biologie et littérature) constituant une différenciation importante du programme d'études, cependant les élèves restent dans la même classe se séparant uniquement lors des matières différenciées. C'est la raison pour laquelle la décision n'affecte ni est affectée par la sociabilité¹⁸². L'absence d'une hiérarchie des filières et la manière dont le lycée organise l'orientation font que ni les résultats scolaires ni le comportement passé ne jouent un rôle dans ce processus.

¹⁸² Dans ce lycée, le processus d'orientation comprend l'application d'un test psychologique vocationnel qui agit comme un guide pour les élèves n'ayant pas une idée définie de leurs préférences. Cependant, les jeunes ne sont pas obligés de prendre la filière proposée par le psychologue ; d'ailleurs, bien des élèves contestent la fiabilité de l'évaluation psychologique affirmant que celle-ci a débouché sur une tendance opposée à la leur. Dans ces cas, l'élève fait une demande pour accéder à la filière de son choix et l'établissement accepte en toute circonstance.

Enfin, la réversibilité des situations ayant eu lieu tout au long du parcours scolaire se manifeste au travers de ce choix « authentique » de filière, libre des contraintes dérivées des trajectoires académique, comportementale et relationnelle. Elle relève aussi de la perception de l'avenir comme un éventail de possibilités ouvertes, un optimisme dont font preuve les élèves chiliens des différents milieux sociaux. Pourtant, les jeunes de classe moyenne semblent dépendre plus que les autres de la réussite scolaire pour la réalisation de leur projet d'études. Arrivés en fin de scolarité, ils sont plus enclins à ressentir les conséquences des périodes ou des moments où ils ont négligé leur scolarité. Le sentiment de *regret* reste toutefois mitigé, ne se traduisant pas par une évaluation négative généralisée du passé scolaire. Les élèves se sentent acteurs de leur parcours en assumant leur responsabilité personnelle ; cependant, il s'agit bien d'une responsabilité et non pas d'une *dévolution de la responsabilisation* puisque, comme les élèves défavorisés, ils n'ont pas encore connu véritablement les conséquences de leurs décisions scolaires. Contrairement à eux, les jeunes des classes moyennes n'ont pas affronté autant d'obstacles à leur scolarité et leurs perspectives d'avenir demeurent plus ouvertes.

Parcours scolairement inégaux en France

En France, la séparation institutionnelle de trois étapes assez marquées, l'école primaire, le collège et le lycée, se répercute sur les expériences scolaires, l'étape du collège étant une période particulièrement problématique autant sur le plan scolaire que sur le plan de l'intégration sociale, ce qui découle de l'intersection de la trajectoire affective liée à l'adolescence et de la trajectoire scolaire. Le collège est le moment de la sélection scolaire par excellence, la « désaffiliation » au regard du monde adulte que comporte cette phase se confronte alors à l'entrée dans une étape scolaire qui demande justement un engagement majeur dans le travail et donc une conformité aux normes auxquelles l'adolescent *a priori* ne souhaite pas se plier.

La manière dont l'élève affronte cette période sera déterminante pour le déroulement de sa scolarité puisque les résultats scolaires au collège conditionnent l'orientation vers la voie professionnelle et entre les filières générales. Cette orientation est une véritable bifurcation en ce sens qu'elle détermine les formations de l'enseignement supérieur auxquelles le jeune aura accès ou plutôt celles qui lui seront fermées. De plus, cette orientation est relativement irréversible puisque les filières sont différenciées en contenu et les passerelles demeurent difficiles. La fonction sélective du collège ainsi que l'irréversibilité de l'orientation expliquent en partie le recours au redoublement qui reste élevé malgré une

diminution de 11 points depuis 2003. À 15 ans, 28,4% des élèves français ont redoublé au moins une fois, un pourcentage légèrement supérieur à celui du Chili qui atteint 28,4%, mais qui dépasse considérablement la moyenne des pays de l'OCDE située à 12% (OCDE, 2013d).

Cette mesure peut être suggérée par le conseil de classe mais aussi demandée par l'élève et sa famille. Dans ce dernier cas, la demande peut résulter d'une tentative de réorientation, étant donné qu'un changement de filière en cours d'année est impossible. Il faut ajouter à tous ces facteurs qu'aussi bien les notes que le comportement de l'élève sont consignés dans son « dossier scolaire », lequel sera exigé par la suite lors des processus de sélection des institutions d'enseignement supérieur. La manière dont les élèves affrontent subjectivement ces diverses conditions institutionnelles du parcours scolaire est inégale. Nous avons pu constater que la lecture du parcours que les jeunes effectuent en fin de scolarité varie suivant leur position scolaire au présent (dans la hiérarchie de filières et au sein de leur classe). Pour des fins heuristiques, nous avons séparé celles-ci en trois groupes qui sans avoir de frontières précises et sans impliquer une homogénéité des expériences, présentent des similitudes en termes de possibilités dont l'acteur dispose au présent pour reconstruire son parcours comme une élaboration personnelle.

1) Les parcours vécus des élèves « performants » : Stabilité, diversité de choix et ouverture

En France, c'est dans les positions scolaires avantagées que les parcours ont tendance à être plus linéaires, moins affectés par des difficultés scolaires et plus susceptibles d'être considérés comme résultat de l'initiative de l'élève. Les jeunes qui se décrivent eux-mêmes comme étant de « bons élèves » narrent un parcours scolaire caractérisé par l'intégration des trajectoires scolaire et comportementale – la trajectoire relationnelle étant plus exposée à des épreuves – et surtout par la possibilité d'affirmer aujourd'hui qu'ils ont opéré des choix individuels sur les aspects les plus cruciaux de leur scolarité. Que ce soient des choix « stratégiques » ou « authentiques », l'élève a décidé dans quel établissement il voulait étudier ou rester et vers quelle filière il souhaitait s'orienter, sans rencontrer de contraintes particulièrement insurmontables. Or à l'intérieur de ce groupe des élèves « performants », les expériences se configurent comme un gradient qui va des filières prestigieuses dans un lycée d'excellence aux filières générales les moins réputées (littéraire) dans un lycée de banlieue. Les positions se forment donc à l'intersection entre les milieux sociaux et la place que l'élève occupe au présent dans la hiérarchie des filières et dans la distribution des résultats scolaires au sein de sa classe.

L'équilibre vertueux de la trajectoire scolaire et comportementale est un trait distinctif des parcours d'Adèle et d'Aurélien du lycée favorisé Saint Lucas. Ces élèves incarnent la figure que Dutercq et Daverne (2009) désignent comme « cela va de soi » car ils déclarent avoir toujours aimé le savoir et la forme scolaire sans que leurs parents n'aient jamais dû véritablement les inciter à travailler, la continuité entre la famille et l'école étant quelque chose de naturel. La famille agissait plus comme un environnement favorable, manifestant une *approche éducative* propice à la transmission des dispositions scolaires, et moins par le biais d'une intervention explicite et directe sur le travail scolaire et les notes¹⁸³.

Adèle (en terminale littéraire), décrit ainsi son parcours scolaire : « *J'ai toujours eu une bonne scolarité. J'ai toujours beaucoup aimé l'école. Et puis, j'ai des parents qui m'ont fait aimer l'école, qui m'ont fait aimer le travail. Et donc vraiment j'ai grandi dans un bon environnement. Donc, tout s'est vraiment très bien passé pour moi jusqu'à aujourd'hui* ». Quant à Aurélien, il a exposé de manière détaillée les contenus et les objectifs de tout le cursus scolaire de la maternelle à la terminale, se souvenant des contenus les plus spécifiques de chaque classe. Tout comme Adèle, Aurélien n'a jamais connu de difficultés scolaires ni de problèmes de comportement et, aujourd'hui, il est le meilleur élève de sa classe en terminale scientifique. Ces deux élèves ont effectué leur école primaire dans un établissement privé arrivant au collège à Saint Lucas et y restant jusqu'à la terminale, une stabilité qui a favorisé la construction de liens sociaux durables. Enfin, ces deux élèves expliquent leur choix de filière comme le résultat de l'authenticité, même l'option du latin qui constitue une stratégie typique visant la construction d'un parcours d'élite.

Dans le lycée « moyen » Balzac, nous avons rencontré des élèves dont le parcours était légèrement moins linéaire et plus guidé – du moins plus ouvertement assumé – par la logique stratégique que par la quête d'authenticité prédominant chez les jeunes favorisés. C'est le cas d'Emma, la première de sa classe en terminale ES. Elle a changé plusieurs fois d'école pendant l'enseignement primaire à cause du travail de sa mère qui est institutrice. Pourtant à partir du collège, elle s'est stabilisée dans un village qu'elle a dû quitter seulement lors du passage au lycée, comme la plupart des jeunes interviewés. Au départ, elle avait choisi un autre lycée pour poursuivre des classes européennes mais elle n'a pas pu s'y inscrire à cause

¹⁸³ A. Lareau (2006) a étudié les inégalités d'approches d'éducation parentale suivant le milieu social. Lareau nomme « *concerted cultivation* » (en anglais) le style prédominant dans les classes moyennes supérieures. Cette approche ne se caractérise pas seulement par l'évaluation des capacités des enfants et par un souci de leur performance scolaire, mais aussi par l'engagement dans un éventail d'activités de « loisir » programmées par les adultes et par l'existence d'interactions au cours desquelles les parents promeuvent un usage riche du langage, le développement du raisonnement ainsi que la conversation et la négociation comme stratégies disciplinaires.

du manque de places. Elle regrette cette situation même si à Balzac, elle a pu choisir les classes européennes en mathématiques.

Emma a toujours concilié des notes excellentes et un comportement correct en cours sans avoir connu ni redoublements ni sanctions disciplinaires graves. Son assiduité au travail scolaire découle moins de la passion que de l'intériorisation des messages de sa mère, situés davantage dans le registre de la compétition : *«...les connaissances, c'est un gros gâteau et la personne qui va réussir à aller chercher plus loin et à apporter sa petite touche, va mettre la cerise sur le gâteau. Donc en fait, ma mère quand j'étais petite me disait : mais tu t'arrêtes là, et la cerise sur le gâteau ? (...) Je ne devais pas m'arrêter au strict nécessaire. On essayait toujours de me faire aller plus loin »*.

La mère d'Emma pouvait lui apporter un soutien scolaire concret sans se borner à la création d'un « environnement » favorable, une influence directe qu'Emma sous-estime opérant une distance par rapport à la socialisation familiale afin de se sentir « méritante » de ses résultats et, de cette façon, se présenter comme maître de son parcours : *« moi, ça m'énerve quand on dit que j'ai réussi parce que ma mère m'a aidée, enfin, j'ai réussi parce que j'avais de la volonté et parce que je l'avais décidé. Parce que, par exemple mon frère, il était pas (...), il était très en révolte, rébellion et tout ça et elle l'a pas aidé parce qu'il voulait pas »*. Le cas de Fanny est assez similaire, même si sa décision de devenir « excellente » est plus tardive, remontant au collège. À ce moment-là, elle a eu un déclic et le discours de son père soulignant qu'il fallait des bonnes notes pour avoir « plus de choix » par la suite, s'est imposé à elle. Son parcours fut équilibré dans tous les domaines et correspond assez bien au cursus institutionnellement défini : école primaire, collège et lycée publics et de secteur, toujours dans le même quartier, ce qui lui a permis d'avoir une continuité sur le plan relationnel.

Dans le lycée défavorisé Hessel, les parcours des bons élèves interrogés correspondent à deux figures prédominantes. En premier lieu, une trajectoire résiliente (similaire à celle des bons élèves chiliens du milieu populaire), en ce sens que l'élève réussit scolairement malgré un environnement *a priori* peu propice à l'apprentissage. Le parcours de Leila correspond à cette configuration. D'origine marocaine, issue d'une famille monoparentale, elle est la meilleure élève de sa classe en première ES. Sa situation familiale a affecté sa scolarité puisqu'elle habitait avec ses grands-parents et fréquentait l'école de secteur ; cependant pour le collège, elle a été affectée à l'établissement du domicile de sa mère. Or, Leila interprète cette situation comme une contrainte découlant de la carte scolaire, donc du système éducatif. Ce changement est pour elle le moment le plus triste de son parcours en raison de la

séparation d'avec ses camarades, d'autant plus qu'elle était timide et avait des difficultés à tisser des liens avec ses pairs.

En dehors de cet événement, elle n'a jamais eu de problèmes de discipline et comme Fanny, sa position de première de la classe fut tardive, à partir du lycée pour Leila. Cette élève a reçu moins d'aide scolaire à la maison puisque ses grands-parents ne parlent pas français et sa mère a dû abandonner le lycée pour se marier. C'est justement le regret de sa mère qui a donné un élan à Leila : *« c'est ce regret en fait, je regarde toujours par rapport à ma mère en fait, le fait que par exemple ce qu'elle n'a pas réussi, j'espère le réussir à sa place ; elle a pas pu finir ses études alors j'espère moi pouvoir les finir »*. Le discours de Leila évoque ainsi la *triple autorisation* que, d'après Charlot *et al.*, (1992), révèlent les parcours improbables de certains enfants défavorisés : les parents autorisent leurs enfants à se distinguer d'eux, les enfants autorisent leurs parents à rester différents d'eux et les enfants s'autorisent à être différents de leurs parents.

La deuxième figure des « parcours réussis » présente dans le lycée Hessel correspond à la version subjective de l'idéologie du don en ce sens que l'élève présente son parcours scolaire comme résultant de ses « facilités », ce qui lui a permis l'intégration des trajectoires académique, relationnelle et comportementale. Damien est en terminale S et affirme avoir 16,5 de moyenne presque sans travailler. Depuis son enfance, il fait preuve de curiosité et n'a jamais eu besoin de l'aide de ses parents parce qu'il a des facilités « innées », grâce « à la loterie de la vie ». La réussite a été tellement naturelle qu'en terminale, il commence à s'ennuyer à cause du rythme lent et de la simplification des programmes d'études. Sur le plan relationnel, il s'est toujours intégré aisément aux groupes ; d'ailleurs, au lycée il s'est impliqué dans des projets divers et a été représentant des élèves à plusieurs reprises et dans différentes instances. Damien n'a pas été un élève calme en cours connaissant certains conflits avec des enseignants. Cependant, même ces conflits sont le produit de son initiative, de son envie de se mettre en concurrence intellectuelle avec les professeurs, d'autant plus qu'en raison de ses notes excellentes, il n'a jamais reçu de sanctions sévères. Cet élève représente ainsi assez bien la tension qui se produit, pendant l'adolescence, entre l'adhésion à l'école et au groupe des pairs (Dubet et Martuccelli, 1996) : le bon élève cherche à ne pas paraître un bouffon « collabo » du système et pour s'intégrer à la vie juvénile, manifeste une distance à l'égard des enseignants et cache son investissement scolaire.

Par ailleurs, à la différence des jeunes aisés, Damien peut facilement ériger une distance à l'égard de la socialisation familiale et des stratégies scolaires, ce qu'il exprime lorsqu'il explique sa décision de rester dans le lycée de secteur, malgré sa réputation et malgré la proposition de son père de l'inscrire dans un lycée d'excellence : *« Parce que j'ai quand*

même des convictions politiques assez marquées, donc pour moi, enfin, je voyais pas l'intérêt d'aller ailleurs puisque je trouve que ça casse le système éducatif, parce que voilà, dès qu'on commence à aller ailleurs, ben on perd des élèves et il y a de pénurie d'élèves dans certains lycées et collèges ». De cette manière, même si la réussite n'est en définitive pas un choix, puisque, d'après lui, elle découle d'un don naturel, d'autres actions et décisions favorisent le sentiment d'élaboration personnelle du parcours scolaire.

Les bons élèves du lycée Balzac et Hessel, en particulier les filles, parviennent à équilibrer les trajectoires scolaire, comportementale et relationnelle à partir du lycée, toutefois, auparavant, bien des jeunes ont connu des difficultés sur le plan social, que ce soit sous la forme d'une faible capacité personnelle à s'intégrer ou des conflits avec leurs pairs, lesquels pouvaient arriver jusqu'au harcèlement dans certains cas. Au collège, Emma était étiquetée par ses camarades comme l'élève qui ne faisait que travailler : *« Par exemple, je ne sais pas, ils écoutaient du reggae et pour eux, je peux pas connaître ni en parler parce que de toutes façons, c'est pas ma culture, moi j'écoute du Mozart dans ma chambre enfermée quoi. Alors que pas du tout »*. Lisa, actuellement première de sa classe en première L, a eu un parcours tourmenté jusqu'au milieu du collège, toujours sur le plan des relations avec ses camarades. Bien qu'elle ait été victime de violences depuis l'école primaire, c'est en sixième que cette situation est devenue insupportable, c'est le moment le plus triste de sa scolarité : *« Les gens ont été vraiment méchants avec moi parce que, ben, je lisais dans la cour et je passais vraiment toutes mes récréations dans les toilettes. En classe, j'avais peur d'aller en classe, c'était vraiment, vraiment dur »*. Ces difficultés dans le domaine des relations n'ont pas affecté les résultats scolaires de Lisa ; pourtant, elles agissent comme une situation intérieure à l'école qui empêche une évaluation rétrospective satisfaisante d'une grande partie de son parcours. Depuis son dernier collège et notamment à partir du lycée, ses trajectoires se sont équilibrées et Lisa semble aujourd'hui s'être réconciliée avec ce passé douloureux.

L'orientation est un événement marquant du parcours des élèves français, qui les distingue des jeunes chiliens, mais qui opère aussi comme une source de différenciation puisqu'elle participe des inégalités objectives et de la sorte, elle produit des inégalités sur le plan subjectif¹⁸⁴. Le trait distinctif des élèves performants des filières générales des différents lycées est que ce processus fut généralement exempt de contraintes, la décision d'orientation

¹⁸⁴ D'après E. Verdier, le système d'orientation français combine une convention corporatiste (qui assume une continuité entre l'école et le marché professionnel) et une convention académique (basée sur des mécanismes sélectifs en fonction de la performance scolaire). L'orientation qui en résulte fonctionne comme un vecteur des inégalités : « la capacité à choisir est fortement indexée sur le niveau de performance des élèves, mâtinée du niveau d'éducation des parents ; en d'autres termes, plus le jeune est éligible au regard du critère méritocratique, plus il accède à une diversité de choix... » (Verdier, 2010, p. 120).

résultant, d'après eux, d'un choix libre. Certains jeunes justifient leur choix à partir de la passion pour un domaine de la connaissance. C'est le cas de Damien du lycée défavorisé qui a choisi la filière scientifique en raison d'une *vocation* pour les sciences qu'il a précocement découverte : *« j'ai une certaine vocation pour tout ce qui est scientifique (...) C'est un peu particulier mais je suis né d'une insémination en fait, artificielle, donc en fait, je pars du principe que la science c'est, c'est grâce à la science que j'ai pu vivre et du coup, je compte dédier ma vie à la science et lui rendre un peu ce qu'elle m'a donné quoi »*.

Damien, comme d'autres élèves invoquant la passion pour expliquer le choix de la filière scientifique, se trouvent dans une situation subjective ambivalente. D'une part, ils ont l'avantage que leur « goût » coïncide avec le domaine le plus valorisé socialement et par l'École. Par conséquent, leurs parents ne s'opposent jamais à leur choix et dans la mesure où leur parcours scolaire fut « sans faute », le conseil de classe approuve leur demande, le choix est donc libre de contraintes. D'autre part, cette coïncidence entre la passion et la place favorisée de la filière dans la hiérarchie scolaire porte un désavantage sur le plan de la subjectivation¹⁸⁵ : celui de ne jamais savoir véritablement si le choix résultait uniquement de la passion et non pas de la position scolaire favorisée qu'il entraîne ou du conformisme à l'égard de l'École et de la société. Il s'agit donc d'un « mystère sur soi » par rapport à la question « à quel titre, j'agis ? » dont la réponse est inaccessible aussi bien à l'acteur qu'à un observateur externe ; un doute qui peut être d'autant plus pesant que l'injonction à l'authenticité est prégnante.

Le choix des filières ne se situant pas au sommet de la hiérarchie permet d'éluder ce problème du mystère sur soi et l'acteur peut donc affirmer incontestablement l'authenticité de son choix. Par exemple, Adèle, du lycée favorisé, insiste sur le fait qu'elle a choisi littéraire « contre toute attente » puisque, compte tenu de son parcours et ses notes dans toutes les matières, elle aurait été aisément acceptée en filière scientifique. D'ailleurs, son père l'avait incitée à prendre cette voie : *« Enfin, il voulait que j'aille en scientifique mais il trouvait ça dommage que... parce que, enfin, généralement les élèves qui s'en sortent bien dans toutes les matières vont dans la filière scientifique »*. Son père lui disait – avec les mêmes mots qu'utilisent systématiquement tous les jeunes – que la filière S « ouvre plus de portes », un discours qu'elle a contesté en réussissant à faire prévaloir sa préférence : *« Donc je lui ai dit : "Moi tout ce que je veux faire, ça se trouve dans le littéraire, et la série littéraire me l'ouvrira" »*. De cette manière, Adèle établit une distance par rapport aux attentes familiales et

¹⁸⁵ Nous employons ici le terme de subjectivation dans le sens d'une distance aux rôles et aux déterminations, dans le sens d'un hiatus entre les logiques d'intégration et stratégique (Dubet, 1994).

sociales, à cette norme selon laquelle un « bon élève » doit inéluctablement choisir la filière scientifique ; ainsi elle a le sentiment d'être véritablement maître de son choix, d'autant plus que sa position sociale privilégiée lui permet d'aspirer aux Grandes écoles et à un métier de statut élevé dans le domaine qui la passionne.

Le choix d'Adèle peut également être interprété comme le résultat de l'auto-sélection constatée chez les filles qui, tout en ayant des résultats comparables aux garçons, s'orientent vers les filières les moins prisées (Duru-Bellat, 2002 ; Vouillot *et. al.*, 2011). Or, du point de vue subjectif, la justification invoquant l'authenticité de la décision prévaut dans les discours des filles participant à notre enquête ; elle joue un rôle essentiel dans la possibilité de vivre les actions entreprises pendant le parcours comme personnelles et libres. En ce sens, la question qui importe ici est moins le degré de conscience ou de « fausse conscience » des mécanismes macro-sociaux, que le rôle que jouent les justifications des élèves, vraies à leurs yeux, dans l'épreuve de donner un sens au parcours. En tout cas, en assumant que l'expérience de l'acteur ne se borne pas à l'intériorisation unique et totale des structures sociales, et que dans son expérience coexistent des logiques disparates, la possibilité que dans un même acte, l'élève puisse être sujet (par rapport à la socialisation familiale, par exemple) et assurer la reproduction des inégalités de genre à l'école, n'est pas exclue.

Comme Adèle, d'autres bons élèves ont choisi la filière littéraire suivant leur passion. Cependant, ils ont conscience que leur décision entraîne plus de risques à l'avenir. En fait, dans bien des cas, il s'agit d'élèves qui n'avaient pas la certitude de réussir dans les autres filières ou qui n'avaient aucune attirance pour les sciences, alors les options n'étaient pas véritablement toutes ouvertes. Par exemple, Lisa du lycée « moyen », commente : « *Voilà. J'hésitais avec ES mais je savais que L, ça m'intéressait, il y avait plus d'anglais et je voulais approfondir mon anglais. Et après évidemment, il y avait de la littérature et du français et là-dedans je cartonne. Après, il y a des fois où je regrette un peu de pas avoir fait ES mais je sais qu'il y a des maths et les maths, j'y arrive vraiment pas* ». Le fait d'avoir choisi une voie dévaluée permet à Lisa de sentir que sa décision est le produit de son initiative personnelle, un sentiment qu'elle exprime en se distinguant des élèves ayant opté pour la filière scientifique uniquement en raison de sa place privilégiée dans la hiérarchie des filières.

Enfin, certains bons élèves ne cherchent pas à justifier leur choix en invoquant la passion ou l'authenticité et assument ouvertement qu'il a été le résultat d'une stratégie de calcul rationnel, comme l'entendait Boudon (1973) et/ou de l'influence parentale. Fanny du lycée « moyen » explique ainsi sa décision : « *ma sœur, elle avait déjà fait un bac scientifique, donc vu que le bac scientifique c'est quand même quelque chose qui est sélectif quand même parce qu'il faut avoir de bonnes notes, ça ouvre beaucoup plus de portes et c'est*

plus valorisant (...) Mes parents ils m'ont dit de prendre plus ça parce que ça me servira peut-être plus que justement un bac L ou ES ». En raison de son parcours scolaire sans faute, Fanny a pu accéder à la filière qu'elle souhaitait. Comme elle, les élèves performants que nous avons rencontrés ont rarement connu de résistances de la part de la famille ou de l'établissement lors de l'orientation. Ils n'ont pas non plus été confrontés à des difficultés par la suite, arrivant en première ou en terminale sans avoir jamais redoublé et possédant un « bon dossier scolaire », ce qui leur ouvre des perspectives d'avenir et leur permet d'évaluer positivement leur passé, sans regrets, sans difficultés pour accepter leur responsabilité dans leurs choix et décisions parce que ceux-ci ont été, jusqu'ici, judicieux.

2) Trajectoires sinueuses et sentiment d'irréversibilité : les contraintes scolaires en France

Dans les positions scolaires désavantagées, que ce soit par rapport à la hiérarchie des filières, des établissements ou à la position relative de l'élève dans sa classe, les parcours se caractérisent par les difficultés scolaires apparues à un moment donné de la scolarité, lesquelles ayant eu un impact durable sur l'expérience de l'élève. Les parcours sont divers : certains jeunes les décrivent comme une continuité d'expériences négatives, alors que d'autres identifient un *turning point* à l'origine de leur rapport conflictuel à l'École. Pour certains élèves, la situation actuelle résulte des difficultés sur le plan académique ; pour d'autres, les faibles résultats s'accompagnent de problèmes de comportement. Or au-delà de ces différences, ces jeunes partagent leur insatisfaction envers leur parcours scolaire ainsi que le sentiment de subir des tournants et des contraintes d'origine scolaire affectant l'interprétation de leur parcours comme une élaboration personnelle (d'ailleurs, les élèves ayant de faibles résultats lors de notre enquête, avaient pratiquement tous redoublé au moins une fois).

Ce type de parcours se trouve davantage au lycée professionnel. Un groupe majoritaire des élèves interviewés déclare avoir connu une scolarité équilibrée pendant l'enseignement primaire ; cependant, la transition au collège fut une épreuve face à laquelle ils étaient moins préparés que les bons élèves. À l'instar des élèves chiliens scolairement et socialement défavorisés, l'intersection entre la trajectoire affective de l'adolescence et le parcours institutionnel a des répercussions aiguës sur le rendement scolaire. La différence est qu'en France, le collège constitue la phase cruciale de sélection en vertu des notes et du dossier scolaire. Alors, les élèves qui n'ont pas les supports sociaux et psychologiques pour affronter ces tensions, sont orientés vers les filières de relégation. Par conséquent, il n'est pas étonnant

que la majorité des jeunes que nous avons interviewés en lycée professionnel, affirment que « ça s'est mal passé » pour eux au collège.

La prégnance de la sélection est vécue subjectivement par les élèves comme un *problème d'exclusion* découlant de la difficulté des matières mais surtout du style pédagogique des enseignants. Par exemple, Justine, fille d'un professeur des écoles qui a toujours joui du soutien de ses parents, n'a pas pu s'adapter au rythme du collège. Ses notes ont chuté et elle a échoué au brevet : « *On nous demandait beaucoup de choses à retenir et c'était pas évident. Pour ça, la tête n'arrivait plus à retenir dedans* ». Outre le niveau de difficulté, Justine explique la dégradation de ses notes en invoquant le style pédagogique des enseignants peu soucieux des besoins particuliers des élèves, argument utilisé aussi par Rémi : « *ils se fixaient sur ceux qui suivaient et ceux qui suivaient pas et qui étaient au fond de la classe, ils s'en foutaient quoi. Donc, si les intellos ont compris, ça veut dire que le cours, il est compréhensible, donc ceux qui n'ont pas compris, c'est des débiles quoi* ».

Rémi fait partie des élèves ayant connu des problèmes scolaires de manière précoce ; en CM1, il était déjà mal à l'aise à l'école à cause d'une enseignante trop sévère. Or, c'est au collège que les problèmes se sont accentués : « *Après, en cinquième, quand j'ai commencé à constater que je commençais à être en échec scolaire, là aussi j'ai commencé à avoir peur et je ne voulais plus aller en cours, j'ai commencé à perdre confiance, et après, j'ai totalement perdu confiance en moi, en moi et dans le système éducatif* ». Dans cette phrase, Rémi illustre clairement l'origine de sa situation actuelle d'échec : c'est à cause du système scolaire et de sa personnalité. Certes, il évoque le manque de soutien de la part de ses parents, toujours absents parce que trop pris par leur travail. Ceux-ci agissaient donc comme des « parents-obstacles » à la réussite (en empruntant la formule de Charlot *et al.*, 1992) d'autant plus que selon Rémi, ils n'ont jamais eu confiance en l'École. Cependant, c'est à la rencontre entre sa personnalité et la forme scolaire qu'il attribue davantage les difficultés connues pendant son parcours : « *j'ai toujours un peu l'esprit rebelle. J'aime pas le système scolaire, j'aime pas les profs, j'aime pas... enfin si, il y a des profs que j'aime bien, mais il y a des profs que j'aime pas et je peux pas m'en empêcher (...) j'aime pas faire le faux-cul* ». En revendiquant une « personnalité anti-école », comme résistance ouverte à l'institution, Rémi assume la responsabilité sur les actions qui l'ont conduit à l'échec scolaire ; il peut reprendre ainsi la maîtrise sur son parcours mais à condition de porter individuellement la charge qu'impliquent les mauvais choix passés et leurs conséquences futures¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Nous remplaçons le terme « culture » par « personnalité » anti-école dans l'expression de Willis (1977/2011) puisque les élèves français interviewés se placent du point de vue individuel, c'est-à-dire, ils n'invoquent guère

Le parcours de Rémi a des points en commun avec les autres élèves interviewés en lycée professionnel : les difficultés scolaires au collège, les conflits avec certains professeurs, les transgressions à la discipline et la tendance à sous-estimer le poids des accidents biographiques qui dans ce milieu social sont pourtant bien présents. Par exemple, Mivek, un élève congolais qui arrive en France en CM1 a vécu le changement de pays et de ville, ce dernier en raison d'un grave problème de santé de sa mère. Ces événements familiaux ne sont toutefois jamais invoqués pour expliquer les difficultés scolaires ; selon Mivek, elles résultent de son manque de travail et de l'ambiance de sa classe : « *après, c'est au collège, au collège, je n'ai plus suivi, trop de bêtises* ».

Enfin, la principale caractéristique des parcours des jeunes en lycée professionnel relève du manque de choix d'établissement et de filière, ce qu'ils expriment en utilisant systématiquement les formules « je me suis retrouvé en bac pro » ou « on m'a foutu ici », « je suis tombé ici ». Ceci est valable même pour ceux qui actuellement ont des résultats excellents ou qui sont parvenus à « redéfinir la situation » concernant leur orientation et leur projet d'avenir. Le parcours scolaire devient donc une contrainte lors de l'orientation qui, surtout en lycée professionnel, repose sur « une logique de placement plutôt que de vocation » (Verdier, 2010, p. 120)¹⁸⁷. Bien que les justifications et les réactions des élèves à l'orientation soient diverses, cette logique d'affectation est clairement dominante. Certains jeunes se sont vus refuser l'accès à la formation qu'ils visaient en fonction d'une passion et d'un projet, dorénavant avorté. Alice souhaitait poursuivre une formation dans le domaine de la santé, elle est maintenant en terminale de bac comptabilité : « *Ah moi, j'ai pas choisi la filière ah ! Moi je suis arrivée comme ça, moi je voulais pas faire ça au début mais ce que je voulais faire, ben, il y avait plus de place* ». Rémi a été refusé dans plusieurs lycées, dont deux écoles d'art et un lycée professionnel où il avait postulé à une filière qui lui plaisait, devant s'inscrire là où il avait été accepté à savoir dans une filière de production au lycée Manet.

D'autres jeunes n'avaient pas de préférence définie en fin de collège et ils ont été orientés par leur établissement vers le lycée professionnel sans avoir reçu d'informations précises sur les spécialités. Ils déclarent être « déçus ». Fabien a pris la filière de climatisation en suivant le conseil de son professeur de collège qui lui a dit que « c'était bien payé ».

« la culture » d'un groupe ou d'une classe sociale, exprimant de la sorte un rapport de pouvoir direct individu-système. Nous y reviendrons au chapitre VIII.

¹⁸⁷ En effet, à partir de nos entretiens en lycée professionnel, nous avons retrouvé les diverses logiques mises en exergue par Palheta (2011b) à savoir : le BEP comme diplôme d'attente, le « goût » pour le travail manuel (en opposition aux études générales), l'espoir des études longues. Cependant, la « vocation » pour le métier n'a pas été évoquée. Cette situation relève probablement du fait que notre échantillon a été constitué uniquement à partir des filières de Bac professionnel et des deux dernières années, ceci afin de le rendre équivalent avec l'échantillon chilien. En France, bien que certains des interviewés aient affirmé avoir une vocation pour un métier en particulier, ils n'ont pas été acceptés dans l'établissement qui dispensait la formation.

Cependant, il n'est pas parvenu à s'y intéresser et, de plus, il perçoit son orientation comme étant irréversible : *« Moi je trouve que c'est ça qui n'est pas bien en fait. C'est le passage du collège au lycée, on n'a pas vraiment le temps de savoir ce qu'on veut faire. Et une fois que c'est fait, c'est fait »*. Dans la mesure où les jeunes arrivent dans les filières professionnelles sinon « par défaut », du moins sans connaître vraiment en quoi elles consistent, en cours de formation, ils sont nombreux à ne pas s'intéresser. Le problème relève ici de l'impossibilité à revenir en arrière à cause de la rigidité du cursus institutionnel où la réorientation entraîne des coûts économiques et de temps que les élèves ne sont pas en mesure d'assumer. Ils se sentent, par ailleurs, contraints de terminer la formation déjà initiée parce qu'ils sont conscients que sans diplôme, ils ne pourront pas s'insérer sur le marché de l'emploi. La contrainte est donc d'origine scolaire : aussi bien sous forme d'un parcours devenu un « mauvais dossier » que de l'organisation du système scolaire exigeant précocement une décision d'orientation perçue comme relativement irréversible.

Les caractéristiques des parcours subjectifs des jeunes en lycée professionnel ne sont pas exclusives de cette filière. En dépit de la marge de choix plus élargie des jeunes des filières générales (dans une moindre mesure dans les filières technologiques), les trajectoires sinueuses et les tournants scolaires sont aussi présents dans d'autres filières et d'autres milieux sociaux. Le *parcours « scolairement tourmenté »*, celui où les événements négatifs sont aigus dans une ou plusieurs dimensions de la scolarité est illustré par Arthur, un élève en première STG au lycée favorisé. Son père est cadre et a un niveau bac + 5, sa mère, bac + 2. Cependant, malgré le soutien scolaire de sa famille, il affirme avoir eu un parcours scolaire « tortueux » : deux redoublements, six établissements différents, douze conseils de discipline et dix conseils d'éducation. Arrivé en sixième dans un collège privé en Gironde, ses notes étaient faibles ; ses parents ont alors décidé de l'envoyer dans une région de montagne, dans « une école de redressement », explique Arthur. La stratégie familiale n'a pas été efficace : Arthur a eu des conflits intenses avec le directeur et il a redoublé sa cinquième. Les deux années qu'il y est resté constituent la période la plus sombre de son parcours scolaire, durant laquelle il a même écrit un livre : *« Bon en gros, c'était la dure réalité de la vie. C'est ce que je vivais tous les jours et c'était pas très tordant là-bas. C'était assez violent, j'étais un peu martyrisé par les autres mais bon, comme on dit, les aléas de la vie c'est ce qui forge un homme »*. Ensuite, les parents l'inscrivent dans un autre internat, encore une fois loin de sa famille, où Arthur a connu de difficultés d'intégration puisqu'il avait gardé l'« esprit » agressif de son ancien internat. Il a redoublé sa quatrième et les conflits avec les enseignants ont persisté : *« Enfin chaque année j'avais mon petit... ma petite bête noire en gros. Cette*

année-là, ça a été ma prof d'anglais ; pour ma première quatrième, c'était ma prof de maths ».

Contrairement aux parcours *socialement* tourmentés au Chili, en France, les tournants sont de nature scolaire et ont une origine liée directement à l'École. Dans le cas d'Arthur, il s'agit du rapport « angoissé » de ses parents à l'égard de sa scolarité : les changements d'établissement, la période en « internat de redressement », furent des choix contraints par les parents en quête d'une normalisation du parcours de l'élève. Depuis son arrivée au lycée Saint Lucas, en seconde, les différentes dimensions de sa scolarité se sont équilibrées. Arthur n'a pas pu choisir la filière qu'il souhaitait (ES) et s'il a « échappé » au lycée professionnel, c'est uniquement en raison de l'intervention de ses parents lorsqu'un professeur osa suggérer cette orientation inenvisageable pour eux, voire même vexatoire. Dans son lycée actuel, le professeur qui a insinué l'orientation en BEP a été obligé de présenter ses excuses à Arthur et à ses parents. Ceci démontre combien les stratégies des parents peuvent changer le cours de la scolarité, pouvant être plus déterminantes que les dispositions ou l'approche éducative. Dans d'autres circonstances, Arthur serait parti en lycée professionnel, voire dans une formation spécialisée.

Julien (terminale ES, lycée favorisé) partage avec Arthur le rapport angoissé de ses parents à l'École, ce qui devient la principale source de contraintes pendant son parcours scolaire. En fait, pour qu'il se consacre au travail scolaire, ses parents l'ont inscrit en internat en Gironde alors que la famille réside à Toulouse : ses notes avaient chuté en seconde, moment où dans la même classe se retrouvent tous ses amis du club sportif. En première, il redouble en raison du manque de travail. Julien fut donc obligé de partir en lycée général à Bordeaux : *« Moi en troisième, je voulais pas aller au lycée général. Je voulais faire un lycée hôtelier pour faire de la cuisine. Et eux, ils voulaient que je passe mon bac avant (...) Et donc du coup, vu que j'ai pas un assez bon dossier, je peux pas faire ce que je veux, donc je vais aller à la fac de droit l'année prochaine (...) Donc, par rapport à ça, je leur en veux un peu mais je me dis que c'est pas leur faute quoi. Si j'avais vraiment voulu les choses, je me serais démené pour faire ça »*. Ce rapport angoissé des parents à l'école se traduit enfin par un suivi de la scolarité centré davantage sur la *pression* que sur le *soutien*. En effet, d'après l'élève, plus que des conseils, ils employaient des « menaces » et des « chantages » pour le motiver à travailler. À ces stratégies parentales, il faut ajouter les comparaisons récurrentes avec ses frères qui ont eu un parcours scolaire exemplaire, c'est la raison pour laquelle ses parents ont insisté pour qu'il poursuive des études générales, notamment la filière S. Finalement, Julian a choisi ES parce qu'il pensait que ce serait plus facile pour obtenir son bac. Il a réalisé qu'il aurait été plus bénéfique de choisir littéraire ; cependant, une réorientation est

inenvisable : « *Non, c'est trop tard. Il faut... c'est en début de première qu'il faut changer. C'est pas grave. Je vais aller au bout. Je n'ai plus le choix* ».

D'autres élèves ont également connu des tournants scolaires significatifs, les deux situations les plus récurrentes étant le redoublement et les conflits avec les enseignants. Le premier cas est représenté par Florian, en terminale S, au lycée « moyen ». Sportif de haut niveau, il affirme avoir réussi à « mener les deux bateaux » jusqu'à la fin du collège ; cependant au lycée, il arrête de travailler au profit de l'amusement et ses notes baissent. Il a redoublé deux fois, dont une en terminale. En effet l'échec au baccalauréat, qui a impliqué la perte de l'accès direct à un BTS proposé par son club sportif, a déclenché le « déclic » et la culpabilisation, un discours de « la maturité par l'échec » selon l'expression employée par A. Barrère (1997, p. 176) : « *Je suis parti en S pour pas me fermer des portes alors qu'après en terminale, je me suis dit, si j'avais su, si j'étais parti en STG j'aurais pu, j'aurais pas eu trop de mal à suivre et je serais pas encore au lycée (...) C'est en terminale que je me suis aperçu de tout ça donc, que j'avais vraiment fait le branleur en cours et après chez moi* ». Ce sentiment est d'autant plus blessant que son grand frère a réussi sa scolarité et que ses amis sont tous à l'université alors qu'il est toujours au lycée : « *Des fois, je me rends compte vraiment par rapport à ça quand mes copains ils me parlent, de leurs études, ce qu'ils font eux et tout ça. Donc je me dis que si j'avais su, jamais j'aurais déconné autant* ». Le sentiment d'irréversibilité de ses actions tout comme la culpabilité, voire la honte, s'imposent actuellement lorsque l'élève perçoit que plusieurs portes sont déjà fermées¹⁸⁸.

Félix, en terminale S dans le lycée défavorisé, considère que son redoublement en seconde a constitué un véritable tournant dans sa scolarité : « *J'ai redoublé ma seconde et c'était la plus grosse connerie que j'ai jamais faite* ». Il a demandé le redoublement pour s'orienter à la filière dont l'accès lui avait été refusé (ES) bien qu'il ait eu 11 de moyenne globale et un bon niveau dans les matières scientifiques. D'ailleurs, on lui avait proposé la filière S mais il a préféré redoubler car il souhaitait faire ES. Pourtant, le redoublement fut tellement nocif qu'il a arrêté de travailler : « *voilà, je fais partie de ces personnes à qui le redoublement n'a servi à rien quoi, je suis passé de 11 de moyenne à 6. J'ai chuté, ça a été horrible, je suis tombé en dépression, enfin c'était une année pire qu'horrible, vraiment* ». Dans ce cas, la bifurcation est initialement *active* au sens d'Hélandot (2009), à savoir, c'est l'acteur qui décide de prendre l'initiative du changement. La trajectoire académique s'est

¹⁸⁸ La psychologie sociale distingue les émotions de culpabilité et de honte. La culpabilité, s'adressant aux actions, a plus de chances de susciter des réponses restitutives ou compensatoires. En revanche, la honte s'adresse à la totalité de la personne provoquant un sentiment d'échec, d'insuffisance, une remise en question de soi (Dost et Yagmur, 2008 ; Hargreaves, 2003). Les débats autour de cette distinction demeurent pourtant et ce qu'il faut en retenir, c'est que quelque soit l'émotion en question, lorsque l'acteur n'est pas en mesure de la réparer, cela peut avoir des répercussions destructrices sur l'identité et l'estime de soi.

toutefois dégradée par rapport à la situation de pré-bifurcation et dans la mesure où l'action fut entreprise de manière autonome par l'élève, ses conséquences négatives ne peuvent que revenir sur sa propre responsabilité.

Les conflits avec les enseignants constituent un autre aspect affectant durablement la scolarité des élèves en difficulté¹⁸⁹. Ces conflits varient en termes d'intensité et de répercussions sur la trajectoire comportementale, or ce qui apparaît comme un point commun entre les élèves est qu'ils se décrivent comme étant des « personnes franches », « directes », attitude qui n'est pas acceptée par un certain nombre de professeurs. Dans le cas de Félix, sa tendance à exprimer son avis lui a coûté maints conflits avec les enseignants suivis de convocations au bureau du proviseur et de la CPE : *« j'ai toujours été super grande gueule, à toujours beaucoup m'exprimer et justement, arrivé dans le lycée ici, j'ai fait une première seconde où je suis resté dans, sur la même ligne et après j'ai compris que ça servait à rien parce que tous ceux qui étaient autour de moi, c'étaient des cons qui voulaient rien apprendre de leurs élèves, donc je me suis mis à me taire, à plus rien faire et en échec scolaire quoi »*. Les conflits avec les enseignants acquièrent ainsi la forme sinon de tournants, tout du moins, des obstacles à l'évaluation positive du parcours scolaire. À la différence des jeunes chiliens qui présentent une trajectoire comportementale sinueuse, le principal motif évoqué par les élèves français réside dans ce rapport conflictuel avec les enseignants.

Pour expliquer les faibles résultats et/ou les problèmes de comportement connus pendant le parcours scolaire, deux justifications données par les acteurs semblent dominantes, parfois paradoxalement complémentaires : soit la cause se trouve dans l'attitude de l'élève qui a été « perturbateur » en cours et/ou « fainéant », soit la responsabilité est renvoyée aux professeurs et au système scolaire. Dans le premier cas, le parcours scolaire est reconstruit comme une succession de mauvais choix, d'actions erronées ou des répercussions de ces actions et de ces décisions. Au cours de ces expériences scolaires désolantes, dont l'élève est le principal responsable, il a développé une image négative de soi en tant qu'élève. Par exemple, Arnaud du lycée « moyen » (terminale ES) a failli quitter définitivement le lycée l'année dernière : *« L'année dernière, j'ai compris que, enfin, que je ferai pas des études longues, enfin, que c'était pas pour moi »*. Durant l'interview, Arnaud présente son parcours comme accumulant tout ce qui va à l'encontre de la réussite scolaire : excessive liberté accordée par ses parents, le plaisir prévalant sur le travail, manque de facilités, difficultés de concentration. Arnaud a intégré l'image de soi comme étant incapable, dans certains

¹⁸⁹ Cet aspect est plus récurrent chez les garçons que chez les filles ; il est aussi plus distinctif des « mauvais élèves » des filières générales, puisque même s'il se retrouve dans la filière professionnelle, en lycée général, il est plus saillant que les difficultés proprement scolaires.

domaines au point de considérer ce trait comme une caractéristique stable de sa personne : *« Moi, je sais que j'ai des gros blocages scientifiques, enfin, en tout ce qui est scientifique. Par exemple, l'année dernière, non, il y a deux ans, en physique-chimie, j'avais zéro de moyenne, zéro et demi de moyenne, alors que pourtant des fois je travaillais, j'essayais d'apprendre mais c'était quelque chose qui était contre ma nature, je trouve ».*

Le deuxième cas de figure est celui des élèves qui transfèrent la responsabilité au système scolaire. Léo du lycée favorisé décrit son parcours comme une *continuité négative*, probablement réalisant une généralisation à partir de son expérience actuelle. Il résume ainsi son parcours : *« Alors, en quelques mots : nul, difficile. J'ai eu la chance d'échapper au redoublement. Voilà, ennuyeux. Voilà (...) J'ai pas vraiment d'affinités avec l'école, avec tout. Avec le cadre, les règles, avec le système scolaire ».* Aujourd'hui, Léo est en terminale L, une filière qu'il a choisie librement, en fonction de sa passion pour la littérature, mais sa moyenne est de 7,5/10 puisqu'il n'a pas réussi à se « plier au système ». Tout ce qui touche à l'École est négatif pour lui ; c'est la raison pour laquelle quand nous lui demandons quel a été le moment le plus heureux de son parcours scolaire, il répond : *« j'en ai pas, non. J'ai pas eu de moment heureux si tu veux. C'est contraire. C'est le contraire. École et heureux, c'est le contraire si tu veux ».* De la même manière, pour devenir maître de son parcours, Félix met en cause la définition institutionnelle du parcours scolaire : *« En fait, j'ai fait des choix, j'ai redoublé pour faire un autre choix qui en fait (...) ça sert à rien. Tout ce que j'ai fait, c'est débile, c'est pour ça que c'est n'importe quoi de demander à un enfant de 15 ans de faire des choix, je comprends pas, honnêtement, à 15 ans, on sait pas du tout le métier qu'on veut faire, on sait pas ce qui va se passer dans notre vie ».*

Ces jeunes considèrent qu'ils sont en « échec scolaire » mais ils remettent en question consciemment le système scolaire, alors comment font-ils pour concilier l'impératif de se sentir maîtres de leur parcours tout en refusant la dévolution de la responsabilisation de leur échec ? Ils répondent par le biais de *la dissociation de l'action et ses conséquences*. Ils sont maîtres de leurs actions ; cependant, c'est l'École qui transforme des actions et des décisions légitimes pour eux en un parcours scolaire malheureux, alors donner un sens au parcours implique s'auto-exclure du système, renoncer à jouer le jeu malgré les conséquences, comme l'explique Félix : *« Ben, ça par contre je pense pas que ce soit un choix d'être en échec, je pense c'est quelque chose que tous les élèves qui sont échec subissent (...) C'est pas un choix de se mettre en échec scolaire, c'est un choix d'avoir une idée différente des autres, qui les a mis en échec scolaire ».*

3) Les élèves du « milieu » en France

De la même manière qu'au Chili, il est possible d'identifier un type de parcours scolaire « moyen », caractérisé par les situations « mixtes » et par l'existence de supports pour construire son parcours comme une élaboration personnelle, supports qui sont plus élargis que chez les jeunes de positions scolaires désavantagées mais plus restreints que chez les jeunes situés au sommet de la hiérarchie scolaire. Or, à la différence du Chili, ce groupe est plus difficilement assimilable à un niveau socio-économique, il est davantage associé à une position dans la hiérarchie des filières et à la place relative au sein de la classe.

Tout d'abord, la construction du parcours scolaire repose en grande partie sur la progression des étapes école primaire-collège-lycée que les élèves décrivent comme des périodes qualitativement différentes. L'école primaire représente pour eux la période de l'intégration des fonctions de l'École et de l'aisance. Les faibles exigences permettaient le déploiement de la vie enfantine sans que l'élève eût à opérer des compromis pour réussir à l'école, comme l'explique Antoine, en terminale ES au lycée « moyen » : *« C'était du travail assez simpliste quand même, on travaillait sur des choses qui étaient pas très compliquées à apprendre et qui demandaient pas vraiment beaucoup d'investissement pour réussir. Contrairement à maintenant. Puis, je me rappelle surtout la primaire, c'est pas vraiment le travail en soi, c'est plus les relations sociales qu'on avait à l'école, les jeux qu'on faisait dans la cour de récré »*.

En revanche, le collège et le lycée constituent une phase où la réussite scolaire demande un investissement personnel, une application des méthodes de travail acquises préalablement. À la différence des bons élèves, les élèves du « milieu » ne se démarquent pas de la masse, comme l'explique Benjamin, élève de terminale ES dans le lycée défavorisé. Parfois, il s'agit d'une stratégie pour protéger l'intégration au groupe de pairs ou pour éviter les exigences que demande le rôle du « premier de la classe » : *« On doit tout le temps rester comme ça, limite monter à chaque fois, c'est pas mal mais franchement, j'aime pas ça (...) Je me rappelle, au collège il y avait des fois où je faisais exprès d'avoir des mauvaises notes pour que les gens, ils croient que je suis moins bon ou quoi. Donc du coup je restais troisième ou quatrième de la classe et ça m'allait très bien »*. Benjamin commente qu'il préférerait le rôle du « meneur » de la classe, c'est la raison pour laquelle il s'est impliqué dans la représentation des élèves au conseil d'administration et ensuite, au lycée, dans la mise en place des projets au sein de l'établissement. De cette manière, comme bien des élèves moyens, Benjamin développe une justification de sa position scolaire, ce qui, d'après A. Barrère, constitue une protection de la subjectivité contre « les interrogations désagréables » sur la valeur de soi.

Pour Valérie, élève en terminale L au lycée favorisé, son rendement scolaire a baissé au collège à cause de l'irruption de la trajectoire affective de l'adolescence, facteur qu'elle invoque pour expliquer aussi bien ses résultats scolaires que son comportement : *« Puis sinon en troisième, ça a été ma crise d'adolescence, on va dire, et donc je faisais vraiment rien du tout en classe, je répondais aux profs (...) Et j'ai failli redoubler, mais en fait, je suis passée. Donc, comme quoi, on peut être très, très bas à un moment donné au niveau scolaire et se rattraper l'année d'après, parce que l'année d'après, j'étais deuxième de ma classe alors que normalement, j'aurais dû redoubler ».*

Contrairement aux élèves pour lesquels cette phase a constitué l'entrée dans la spirale de la rupture scolaire, Valérie disposait de supports solides. Premièrement, son établissement, caractérisé par une pédagogie soucieuse des élèves en difficulté et un encadrement qui favorise l'esprit de travail. Valérie y a fait toute sa scolarité depuis la maternelle. Deuxièmement, cette élève a toujours accordé une valeur à l'École ; d'ailleurs, depuis la sixième, elle a commencé à esquisser un projet professionnel qui requiert son adhésion au système éducatif. Ainsi, bien qu'elle n'aime pas se plier à l'autorité, sa « crise d'adolescence » ne la conduit pas à l'insubordination, le conformisme à la *norme de la réussite scolaire* prévalant sur l'opposition ouverte à l'École ¹⁹⁰. Troisièmement, Valérie a joui du soutien de ses parents qui a consisté en une action d'accompagnement plutôt qu'en une attitude punitive : *« Donc, c'est-à-dire que les trois derniers mois de l'année, ils m'ont fait rattraper toute l'année scolaire (...) mais je pense que si j'avais pas eu un entourage comme ça, j'aurais certainement redoublé ma troisième et je sais pas, j'aurais peut-être même pas été en seconde (...) Donc, c'est vrai que c'est grâce à eux que je suis restée dans la ligne droite entre guillemets ».*

Les supports qui ont permis à Valérie de remonter ses notes ont également favorisé le contrôle de ses « insubordinations ». Les autres jeunes « du milieu » que nous avons interviewés affirment avoir commis quelques transgressions aux normes de discipline, en général comprenant l'oubli des matériaux, la non-présentation d'un devoir, le « bavardage » (c'est le terme qu'ils emploient) ou les différends avec un professeur. Ces transgressions demeurant mineures, n'ont donc pas débouché sur les processus d'étiquetage qui, selon les

¹⁹⁰ Chez les élèves moyens, les stratégies de protection de la subjectivité qu'ils expriment comme un renoncement à la norme de l'excellence au profit d'une « vie plus tranquille » se réalisent en contournant les situations qui pouvaient conduire à la déviance scolaire. P. Perrenoud (1984) définit l'excellence, comme une hiérarchie engendrant une norme socialement et culturellement construite à l'aune de laquelle les élèves se mesurent. Les élèves « du milieu » manifestent un compromis entre la conformité et la déviance à cette norme. Ils maîtrisent les limites, les moments, les matières, les dosages d'investissement leur permettant de ne pas dépasser les frontières de la déviance sans se dévouer à une conformité pleine et constante. Or, selon A. Barrère (1997), les limites sont parfois fines et ce travail n'est pas sans conséquences sur la subjectivité ou la situation scolaire objective de l'élève.

auteurs interactionnistes (Rist, 1977), sont susceptibles de conduire à des carrières scolaires déviantes sur le plan du comportement. D'ailleurs, certains jeunes déclarent n'avoir jamais été punis à l'école ; d'autres affirment avoir été victimes de la partialité d'un professeur qui, bloqué sur une première impression négative, leur appliquait des sanctions injustes, pourtant ces situations se bornaient à un professeur dans une matière sans produire une véritable « étiquette » d'élève perturbateur. L'attitude conformiste de ces jeunes leur a permis de ne pas généraliser ces situations, de les assumer sans que cela ne devienne un motif de résistance globale au système scolaire.

Manon, élève en première L au lycée défavorisé ayant été deux ans dans un collège privé commente : « *Ben, j'ai toujours été bavarde, même ici, j'ai toujours été bavarde, donc ça pose quelques problèmes au niveau des professeurs, bien sûr...* ». Or, ce bavardage ne lui a coûté que quelques points enlevés de sa carte dans un collège qui employait un système de points semblable au permis de conduire. En fait, ces élèves ont compris qu'ils ne gagneraient jamais dans une situation de conflit avec les enseignants ; alors ils ont appris à se plier à l'autorité, comme l'explique Antoine du lycée « moyen » : « *Avec les profs j'ai jamais eu de problèmes. Ils ont jamais eu à se plaindre de moi. Enfin, y en a des fois que j'aime pas beaucoup mais je fais avec* ». Tout se passe comme si pour rester « au milieu », il fallait avoir le comportement d'un « bon élève » puisque les transgressions peuvent déclencher un conflit avec les enseignants qui monte en intensité pouvant arriver à une rupture scolaire généralisée.

Il existe aussi le cas de figure du parcours linéaire, sans hauts ni bas, toujours dans « la moyenne ». Marjory, du lycée moyen, a construit son identité d'élève autour de cette image qui est demeurée stable au fil des années : « *Moi, je suis vraiment, au niveau de tout, je suis moyenne. Vraiment la moyenne, quand on a des notes, quand on rend des devoirs et qu'on dit que la moyenne de la classe, c'est 11, ben, je sais que j'ai 11. Voilà, je suis toujours la moyenne, j'ai toujours été moyenne voilà...* ». Marjory manifeste un rapport autonome et auto-exigeant à l'École depuis le jeune âge, ce qu'elle attribue au fait que sa mère est institutrice : « *Après, je me souviens pas d'avoir été trop punie parce que je me suis toujours punie toute seule. Moi, depuis que j'étais petite, quand j'ai des mauvaises notes, je pleure ; donc, ma mère, elle me fâche pas donc, voilà* ». Malgré cela, cette élève n'a jamais eu des notes excellentes, faisant partie du groupe d'élèves moyens qui ont toujours fourni une quantité conséquente de travail sans se décourager même si les notes n'étaient pas proportionnelles au temps et à l'énergie investis. En contrepartie, comme le suggère A. Barrère (1997), ces élèves moyens sont confrontés à une interrogation incessante sur soi, sur leur capacité, étant de la sorte peu armés pour protéger leur subjectivité.

En ce qui concerne la trajectoire relationnelle, la diversité d'expériences n'autorise pas les généralisations et, de ce point de vue, ce groupe ne se distingue pas sensiblement des autres. Par rapport aux élèves chiliens, la principale différence relève de l'organisation institutionnelle du parcours caractérisée par une plus vaste standardisation des trajectoires. La progression de la maternelle au lycée entraîne l'intégration à des établissements plus grands à chaque passage à un niveau supérieur, ce qui a un impact sur les relations entre pairs. Il ne s'agit pas pour autant de ruptures des liens sociaux parce que la carte scolaire vient à simplifier la question du choix de l'école, rendant plus probable qu'un nombre important de jeunes se retrouvent dans les mêmes établissements. En effet, dans la plupart des cas, les élèves privilégient leur collège ou leur lycée de secteur et de cette manière gardent un groupe d'amis ou de connaissances depuis l'école primaire jusqu'au lycée, d'après la formule des élèves : « on se suit ».

En outre, à chaque nouvelle étape, les jeunes font de nouvelles connaissances élargissant ainsi leur réseau social. Aussi bien le collège que le lycée imposent des épreuves en termes d'intégration sociale. Au collège, certains élèves considèrent que le climat est plus tendu, que la concurrence n'est pas véritablement scolaire mais sociale, comme l'explique Marjory : *« Au collège, on cherche pas à connaître la personne. On dit tout de suite : Non, celle-là je l'aime pas ou celle-là j'aime bien, c'est tout. Au collège, si on n'était pas bien habillé avec la marque qu'il fallait ou quoi, ben, on n'était pas dans le groupe de ceux qui étaient aimés »*. En fait, cette élève a subi l'exclusion de la part de ses camarades à cause de son style vestimentaire, cette période étant le moment le plus triste de son parcours : *« ... je ne voulais plus y aller à l'école. Au bout d'un moment quand je voyais que je passais la journée toute seule avec des gens qui m'insultaient tout le temps alors que je disais rien, c'est vrai que c'était un peu difficile »*.

Dans le cas de Julie, en terminale S dans le lycée « moyen », le harcèlement s'est produit à l'école primaire : *« Parce que suite à la mort de ma grand-mère, en fait, je suis devenue obèse et donc j'étais un peu la risée de l'école quoi »*. Ce type de victimisation, comme la description des parcours vécus le démontre, n'est pas exclusif d'un groupe socio-économique ou d'une position scolaire spécifiques (ce phénomène fut aussi observé au Chili). Ce qui peut être lié, entre autres facteurs, à l'organisation institutionnelle des parcours et à la culture scolaire en France, est le fait que tous les élèves ayant vécu ces violences affirment n'avoir jamais osé en parler à leurs parents ou aux autorités de l'établissement. La violence est donc subie en silence dans l'attente du passage au niveau supérieur où l'élève s'insérera dans un environnement différent avec d'autres personnes, comme ils le disent à plusieurs reprises : « au lycée, il n'y a plus de jugements ».

Ainsi, la principale épreuve du lycée est l'intégration à un collectif plus large où l'élève doit assumer son autonomie dans les diverses dimensions de sa scolarité. En ce qui concerne la sociabilité, le jeune est confronté au besoin de constituer un nouveau groupe d'amis. La plupart des jeunes interviewés ont réussi ce défi puisqu'ils retrouvent toujours des anciens camarades de l'école primaire et/ou du collège ou bien parce que les possibilités de rencontrer des personnes ayant des intérêts similaires augmentent à mesure que le nombre d'individus et la diversité s'accroissent.

Un dernier trait distinctif du parcours des élèves moyens constituant le principal point de divergence par rapport aux élèves chiliens est l'orientation. Alors qu'au Chili, l'orientation n'acquiert pas un caractère déterminant, en France, elle est une véritable bifurcation, notamment pour les élèves « du milieu ». Les parcours des « bons élèves » ont conduit à un libre choix de filière (bien que dans une moindre mesure ceux de la filière littéraire qui, de ce point de vue, ne se distinguent pas nettement des élèves moyens). Ceux des élèves faibles ont débouché, soit sur une marge restreinte de manœuvre, soit sur une dégradation de la trajectoire après la bifurcation. En revanche, pour les élèves « moyens », le choix est critique.

Ces jeunes sentent qu'ils n'ont pas droit à l'erreur puisque la filière est attachée à leur projet d'études supérieures et pour ceux dont le projet n'est pas encore défini, la série du « bac » sera le moyen de se placer le plus haut possible dans la hiérarchie scolaire afin de ne pas se « fermer des portes » ou ne pas « choisir sans choisir » (Berthelot, 1993). Pour les élèves, la filière agit à la manière des diplômes (Müller et Shavit, 2003) : elle est aussi bien un signal de compétences et de connaissances des individus qu'une place dans la file d'attente pour l'accès aux formations envisagées en aval du lycée. D'après Valérie du lycée favorisé :

« Parce que maintenant dans tous les concours, ce qui est valorisé, c'est quelqu'un qui a fait S. Parce que quelqu'un qui a fait S a appris une façon de travailler, a beaucoup, beaucoup travaillé, gratté, un raisonnement, en fait. Que nous, les littéraires on est beaucoup plus évasifs, et on a soit disant pas les mêmes capacités donc de raisonnement et on se plie moins à la règle et tout ça. Enfin, les gens qui sortent un peu de la norme, en fait, c'est moins bien accepté on va dire. Donc c'est ça en fait. C'est les S, ils sont bien carrés, donc c'est pour ça que c'est la voie royale » (Valérie, Terminale L, lycée favorisé).

Julie, du lycée « moyen », a choisi la filière scientifique bien qu'elle souhaite faire des études de Droit ; la décision fut donc stratégique, centrée davantage sur la place dans la hiérarchie que sur le contenu de la formation : *« J'ai fait ça parce que ES ça aurait pu*

m'ouvrir le droit plus qu'autre chose mais... S, ça ouvre beaucoup de filières quoi. Avec S, on peut partir en médecine, on peut partir en droit, on peut partir en social ».

L'existence d'une hiérarchie des filières opère en soi comme une contrainte systémique lors de l'orientation et même si, à l'instar que les élèves chiliens, les jeunes du « milieu » en France déclarent avoir choisi de manière autonome, ils sont inéluctablement confrontés à l'épreuve de faire « le bon choix » en fonction de cette hiérarchie. D'une part, il faut viser le plus haut possible, la « voie royale » ; d'autre part, il faut avoir la juste mesure des capacités personnelles et opérer un choix réaliste qui n'entraîne pas le risque d'une baisse des notes puisqu'elles sont déjà « moyennes ». Ce risque n'est pas négligeable parce que l'élève peut aisément se retrouver en échec scolaire ou, du moins, connaître une chute de ces résultats se traduisant par un coefficient au baccalauréat et par un dossier scolaire « peu valorisant », ce qui, en définitif, ferme l'accès à un nombre important de formations du niveau supérieur.

Les élèves de la filière ES justifient généralement leur choix en invoquant le caractère « ouvert » et « polyvalent » de cette voie, celle qui permet de ne pas prendre une décision radicale pouvant différer la spécialisation, d'autant plus que sans être la « voie royale », ES reste tout de même une position scolaire privilégiée. C'est ainsi qu'Amandine du lycée favorisé a fait son choix : *« J'ai choisi cette filière parce que ça regroupe un peu tout et puis j'avais pas envie de me spécialiser, ni en S pour les mathématiques parce que j'aime pas trop ça, enfin les mathématiques, tout ce qui est sciences ça m'intéressait pas du tout, et la littérature parce que je me sentais pas assez cultivée pour faire ça. Donc voilà, j'ai pris ES parce que c'était une filière assez complète et puis après pour... après le Bac, c'est quand même assez ouvert »*. Les parents d'Amandine ont approuvé cette décision ; néanmoins, ils se seraient opposés si elle avait choisi une filière technologique.

Chez les élèves « du milieu », tout comme chez les « bons élèves » en scientifique, l'existence d'une hiérarchie des filières impose l'incertitude autour du degré d'authenticité de la décision. Marjory, du lycée moyen, est passionnée par la littérature et pour cette raison, elle s'est orientée vers la filière L. Cependant, elle n'a pas la conviction que sa décision soit totalement authentique : *« j'ai toujours aimé lire, depuis que je suis petite ; donc, j'aime lire, j'aime bien, j'ai toujours aimé les auteurs, les trucs comme ça. Et c'est vrai que, ben, après, on se rend vite compte que, oui, je ne sais pas si c'est un choix parce que je voulais aller en littéraire ou c'est parce que j'ai pas voulu avoir des matières scientifiques, je ne sais pas définir comment j'ai fait. Mais en tout cas, je sais que les maths, elles étaient pas faites pour moi »*. Par conséquent, dans la mesure où l'orientation est davantage une sélection, elle opère

comme un obstacle, de caractère scolaire, à la certitude subjective selon laquelle le parcours serait véritablement une élaboration personnelle.

Si la quête d'authenticité dans le choix est aussi prégnante ce n'est pas seulement parce que les jeunes ont intériorisé la norme contemporaine qui exhorte à l'autonomie et la singularité des décisions et des actions individuelles ; c'est également pour des raisons « pratiques », parce qu'ils perçoivent l'orientation comme relativement irréversible. Pour le dire autrement, chez les jeunes français, cette injonction à l'authenticité est exacerbée lors de l'orientation puisqu'ils ont le sentiment de prendre une décision qui aura des répercussions à long terme, par conséquent, le choix ne peut pas se borner à un calcul des coûts et des gains. Benjamin, élève de terminale ES dans le lycée défavorisé, l'exprime ainsi : « *quand on arrive en première, on est obligé de choisir sa spécialité et c'est une spécialité qui mine de rien va te permettre ou pas de faire le métier que tu veux plus tard (...) Ils nous demandent de nous spécialiser à 14 ans pour quelque chose qu'on fera toute notre vie* ».

*

* *

Tout au long de ce chapitre, nous avons présenté la manière dont les inégalités des systèmes éducatifs chilien et français s'inscrivent dans les parcours subjectifs des acteurs, c'est-à-dire, dans la reconstruction qu'ils réalisent au présent de leur expérience scolaire passée. Ce point de vue diachronique-rétrospectif constitue une dimension de l'expérience de l'inégalité des jeunes en fin de scolarité initiale puisqu'il reflète la manière inégale dont les acteurs affrontent l'épreuve d'assumer leur parcours comme une élaboration personnelle. Cet exercice permet également de cerner les traits singuliers, à l'échelle des histoires individuelles, « sans perdre de vue les conditions sociales de possibilité communes qui président à ces derniers (leurs dénominateurs communs) » (Millet et Thin, 2007, p. 44). Ces « dénominateurs communs », comme nous l'avons démontré dans les pages précédentes, relèvent des configurations des systèmes éducatifs qui déploient à leur tour des « dénominateurs communs » à l'intérieur des groupes et/ou des positions découlant des différences infranationales. De cette manière, la description que les lycéens chiliens et français réalisent de leur parcours et la façon dont ils donnent un sens à leurs décisions et actions passées, varient aussi bien dans leur contenu que dans leur distribution.

On compte au nombre de trois les divergences plus saillantes issues des analyses des récits des acteurs. En premier lieu, l'organisation institutionnelle des parcours étant différente entre les deux pays, elle engendre des parcours subjectifs distincts. La séparation marquée des trois étapes en France et l'application de la carte scolaire, produisent une plus forte standardisation des parcours qu'au Chili, où la diversité de l'offre scolaire, le libre choix d'établissement et les logiques sélectives opérées par les écoles rendent les scolarités moins homogènes. Par ailleurs, la nature distincte de l'orientation, une sélection qui crée une hiérarchie scolaire en France et une différenciation des programmes non hiérarchisée (hormis la distinction général-professionnel), non sélective et moins irréversible au Chili, se traduit par des expériences subjectives qualitativement différentes. En France, l'orientation est vécue comme une véritable bifurcation alors qu'au Chili elle ne constitue pas un événement particulièrement significatif.

En deuxième lieu, l'origine attribuée aux tournants et aux contraintes confrontés tout au long de la scolarité : extérieure à l'École au Chili, interne en France. Au Chili, les parcours sinueux sont décrits comme une succession d'accidents biographiques et familiaux affectant la scolarité : le décès d'un membre de la famille, un divorce provoquant l'ébranlement de la situation économique et affective familiale, les problèmes d'alcool du père, l'abandon physique ou moral de la part d'un parent, etc. Ces situations sont invoquées pour expliquer un changement d'établissement, une baisse des résultats scolaires, une période de déscolarisation, un redoublement, les problèmes de comportement. À *contrario*, en France, les parcours sinueux sont décrits comme le résultat de la rencontre entre la *personnalité* de l'élève et les exigences et/ou les normes du système scolaire. Ainsi, nonobstant l'existence d'accidents biographiques, notamment chez les élèves défavorisés, ils ont tendance à sous-estimer leur influence sur la scolarité et expliquent leurs difficultés par : une personnalité réfractaire et anti-école, le manque de facilités, de travail ou d'intérêt, les conflits avec les enseignants ou leur style pédagogique indifférent aux différences interindividuelles, le caractère précoce de l'orientation et son irréversibilité, un mauvais choix de filière, etc. De la même manière, les contraintes rendant difficile le sentiment d'élaboration personnelle du parcours sont davantage de caractère socio-économique au Chili (problèmes financiers et familiaux) et de caractère scolaire en France (affectation dans une filière et pression familiale).

En troisième lieu, les possibilités de se sentir acteur et sujet de son parcours scolaire sont inégalement distribuées au sein de chaque système éducatif et la configuration de ces inégalités varie d'un pays à l'autre. Alors qu'au Chili, les supports dont disposent les élèves pour donner un sens à leur parcours se distribuent en fonction des groupes socio-économiques (et donc des types d'établissements), en France, ils sont attachés à la position scolaire de

l'élève en fin du lycée, celle-ci découlant bien évidemment de la mosaïque complexe formée par l'imbrication des hiérarchies scolaires et sociales. Nous insistons sur l'idée des « supports » et des « possibilités » inégaux, puisque les parcours en eux-mêmes sont singuliers et hétérogènes au sein des groupes que nous avons constitués en vertu de ces configurations nationales des inégalités. Les parcours subjectifs furent ainsi séparés en trois groupes à l'intérieur de chaque pays : les parcours « équilibrés », « sinueux » et « du milieu ». Il ne s'agit pas de véritables catégories ayant des frontières nettes entre elles mais plutôt des récits réunissant les parcours dont les supports et les possibilités étaient relativement semblables, présentant donc des « dénominateurs communs ». Ces traits distinctifs émergent de la combinaison de trois critères fondamentaux à savoir : le degré d'équilibre entre les trajectoires composant le parcours scolaire, la quantité et/ou l'intensité des tournants affectant la scolarité et le rapport entre les contraintes et le sentiment d'opérer des choix librement. Le tableau N°12 illustre ces inégalités des parcours subjectifs dans les deux pays :

Tableau N°12 : Synthèse des inégalités des parcours scolaires subjectifs au Chili et en France

		Parcours équilibrés	Parcours sinueux	Parcours du milieu
CHILI	Groupe	Socialement favorisé	Socialement défavorisé	Classes moyennes
	Traits distinctifs	Équilibre des trajectoires Rareté des tournants familiaux ou scolaires Stabilité dans l'établissement Orientation libre et réversible	Grandes difficultés dans une ou plusieurs trajectoires Tournants familiaux fréquents et intenses Nombreux changements d'école Orientation libre, choix d'école contraint Contraintes socioéconomiques	Difficultés limitées dans une ou deux trajectoires Tournants familiaux peu fréquents, tournants scolaires réversibles Changements d'école peu fréquents Orientation libre, choix d'école avec limitations ou compromis
	Expérience actuelle	Assumer l'aisance ou devenir sujet à travers les activités extrascolaires Injonction à la participation	Assumer les déterminations ou être sujet pour et par soi Expérience de l'implosion ou de la résilience	Regrets et responsabilisation mitigés par le sentiment de réversibilité relative
FRANCE	Groupe	Performant	Scolairement faible	Scolairement moyen
	Traits distinctifs	Équilibre des trajectoires Rareté des tournants familiaux ou scolaires Cursus ordinaire : école primaire, collège, lycée. Orientation libre et bien placée dans la hiérarchie.	Grandes difficultés dans une ou plusieurs trajectoires Tournants scolaires fréquents et intenses, en particulier au collège Orientation contrainte ou « mal choisie »	Difficultés limitées dans une ou deux trajectoires Tournants scolaires peu fréquents et peu intenses ou continuité dans la « moyenne » Cursus ordinaire : primaire, collège, lycée. Orientation avec compromis
	Expérience actuelle	Assumer la stratégie et le conformisme ou revendiquer l'authenticité Injonction à l'autonomie et à l'authenticité	Construire une identité « anti-école » ou assumer la responsabilité des actions relativement irréversibles Implosion et Dévolution de la responsabilisation	Renoncer à l'excellence ou poursuivre la compétition, un choix ou une contrainte relativement irréversible Injonction à l'authenticité et à l'autonomie

Pour conclure, il reste à répondre à la question qui émerge de ces constats : à quelles caractéristiques institutionnelles imputer les différences dans le contenu et les inégalités de cette dimension temporelle de l'expérience ? De la même manière que la dimension spatiale développée au chapitre précédent, la réponse se trouve dans l'interaction entre les modes de production des inégalités et les cultures scolaires des systèmes éducatifs nationaux.

Premièrement, les supports et les possibilités pour devenir acteur et sujet de son parcours se distribuent en vertu des milieux sociaux au Chili et de l'imbrication entre la hiérarchie scolaire et sociale en France. Le mode de production socio-économique chilien produit une séparation précoce des réseaux en fonction du capital financier des familles et les frontières entre ces réseaux demeurent rigides tout au long du parcours scolaire, notamment entre les deux extrêmes. Par conséquent, les scolarités reflètent en grande partie les inégalités dans les conditions de vie des classes sociales. En France, le mode de production scolaire-culturel repose sur le revêtement progressif des inégalités sociales par les inégalités scolaires et en fin de la scolarité, les hiérarchies scolaires sont tellement prégnantes qu'elles conditionnent les expériences subjectives par delà l'effet de l'origine sociale.

Par ailleurs, le mode de production des inégalités au Chili, caractérisé par l'influence directe du capital financier, est probablement à l'origine de l'irruption des tournants familiaux et des contraintes socio-économiques sur le déroulement de la scolarité. Dès lors que l'École se contente de refléter les inégalités sociales, il n'est pas étonnant qu'elle soit aisément perméable aux facteurs extérieurs. En revanche, le mode de production des inégalités en France, dans la mesure où il dépend de l'action médiatrice du capital culturel-scolaire et réifie les processus sélectifs, est capable de fabriquer des tournants et des contraintes purement scolaires. C'est la raison pour laquelle les élèves ont tendance à sous-estimer le poids des accidents biographiques au profit des événements internes à l'École lorsqu'ils reconstruisent leur parcours scolaire. Dans la production de ces différences, participe également la culture scolaire nationale. Tandis qu'au Chili, la culture a des frontières relativement perméables qui laissent entrer la vie extérieure, en France, l'indifférence aux différences laisse la vie des jeunes en dehors des murs de l'École. Alors, si les élèves ont tendance à omettre les « problèmes personnels » dans leurs récits, c'est probablement parce qu'ils sentent que ces situations ne concernent pas directement la scolarité.

Enfin, le sentiment d'irréversibilité du parcours et la place de l'orientation sont aussi liés au mode de production des inégalités et à la culture scolaire. Au Chili, l'orientation n'est pas responsable de ce sentiment puisque ce rôle est rempli par la ségrégation précoce des publics scolaires. Cette situation n'empêche pas le sentiment de réversibilité chez les jeunes mais dans les limites déterminées par les conditions attachées au groupe social. Pour le dire autrement, les décisions de l'élève sont toutes réversibles sauf le fait d'avoir été scolarisé dans un type d'établissement, ce qui dépend du capital financier de sa famille, ne résultant donc pas de son action. La détermination précoce de la réussite est toutefois une régularité statistique et même si elle est visible pour les jeunes des classes populaires, les contrexemples ne manquent pas, d'autant plus que l'enseignement supérieur est en phase de massification par le biais des

institutions privées non sélectives, donnant ainsi l'espoir de mobilité sociale sans que le passé scolaire ne soit déterminant. En France, le passé scolaire détermine l'orientation et celle-ci (accompagnée du dossier scolaire) est liée aux possibilités d'accès à des formations et à des écoles spécifiques en aval du lycée. Le sentiment d'irréversibilité des actions et des décisions entreprises par l'élève renforce ainsi la responsabilisation de soi et les regrets, présents en France déjà en fin de lycée alors qu'au Chili, ils sont mitigés par le sentiment de réversibilité et différés probablement jusqu'au moment de l'insertion au marché de l'emploi. Le prochain chapitre est dédié précisément à cette question de l'anticipation de l'avenir et son lien avec le passé scolaire.

CHAPITRE VII

L'anticipation de l'avenir et l'expérience présente

Les puces rêvent de s'acheter un chien et les riens rêvent de ne plus être pauvres. Ils rêvent d'un jour magique où la chance tomberait du ciel, en une pluie drue ; mais la chance n'est pas tombée hier, elle ne tombera pas aujourd'hui, ni demain, ni jamais, pas même en petite bruine. Les riens ont beau la réclamer, leur main gauche a beau leur démanger, ils peuvent toujours se lever du pied droit ou commencer l'année avec un balai neuf.

Les riens : enfants de personne à qui rien n'appartient.

Les riens : les aucuns, les inexistés, ceux qui courent en vain, ceux qui se tuent à vivre, les mal pris, éternellement mal pris :

Qui ne sont pas, même s'ils sont.

Qui ne parlent pas une langue, mais un dialecte.

Qui n'ont pas de religion, mais de superstitions.

Qui ne sont pas artistes, mais artisans.

Qui n'ont pas de culture, mais un folklore.

Qui ne sont pas des êtres humains, mais des ressources humaines.

Qui n'ont pas de visage, mais des bras.

Qui n'ont pas de nom, mais un numéro.

Qui ne figurent pas dans l'histoire du monde, mais dans les pages des faits divers.

Les riens qui valent encore moins que la balle qui les tue.

(« Les riens », Eduardo Galeano).

Dans les chapitres précédents nous avons analysé les expériences de l'inégalité, premièrement, du point de vue synchronique, selon la manière dont les possibilités d'intégration se distribuent suivant les zones de l'espace scolaire à un moment donné. Ensuite, ces expériences ont été étudiées à l'aune de leur dimension temporelle en tant qu'inscription des inégalités dans les parcours vécus. Maintenant nous allons nous tourner vers le futur afin d'intégrer une dimension essentielle des expériences de l'inégalité, à savoir la manière dont l'anticipation de l'avenir se traduit par des épreuves que les jeunes doivent affronter lorsqu'ils sont toujours dans la formation initiale. Pourquoi et dans quel sens l'avenir devrait-il constituer une dimension incontournable de l'expérience scolaire ?

Le lien entre l'École et l'avenir est devenu une évidence, que ce soit dans les discours politiques ou dans l'opinion publique. La scolarité est pour tous un passeport vers un avenir projeté, imaginé, aussi bien sur le plan macrosocial qu'individuel. L'éducation est censée contribuer à l'évolution économique et sociale des nations, tout en permettant la mobilité sociale et l'épanouissement individuel ; la réussite scolaire devrait déterminer la réussite sociale – peu importe la définition de ces « réussites » mobilisée. Cette représentation dominante jouit aussi d'une place centrale dans la sociologie, comme nous l'avons souligné dans les chapitres précédents, étant abordée davantage par le paradigme distributif dont les travaux étudient les « effets de l'éducation » au travers de l'impact du niveau d'études sur le

marché de l'emploi et la position sociale. D'autres recherches, s'interrogeant sur les effets de la scolarité sur la santé, le psychisme ou la cohésion sociale, ne se bornent pas à l'impact économique, pourtant elles partagent le même raisonnement. Selon cette famille de recherche, plus le niveau d'études est élevé, plus les individus présentent de meilleurs indicateurs de santé, plus ils développent « un sens de contrôle personnel », plus leur vie associative est riche, tout comme leur participation politique (Baudelot et Leclercq, 2005 ; Mirowsky et Ross, 2003 ; Pallas, 2000).

Ce regard excessivement optimiste de l'éducation scolaire n'est toutefois qu'un des revers de la médaille puisque les résultats macrosociaux, mis en exergue par ces travaux, contrastent avec les processus microsociaux, autrement dit, ce qui fonctionne au niveau macrosocial n'est pas un reflet mécanique de l'action individuelle, ou du moins ne fonctionne pas forcément de la même manière. En outre, ces approches optimistes négligent les inégalités produites par l'École, laissant toute une facette du phénomène invisible. En effet, lorsque les inégalités entre groupes et individus sont considérées, l'analyse opposée est également possible, puisque dans la mesure où l'éducation a des effets positifs pour ceux qui atteignent les niveaux les plus élevés, elle aura probablement un impact négatif sur ceux qui obtiendront un niveau d'études inférieur. De plus, si nous assumons que l'École n'a pas seulement des fins démocratiques mais qu'elle a une fonction de sélection et de distribution sociale, il est inévitable que la concurrence induite par cette finalité entraîne des distinctions en amont, capables de se traduire ensuite par un titre scolaire à valeur inégale sur le marché de l'emploi. Comme l'expliquent DUBET *et al.* (2010 ; 2011) à propos de l'emprise des diplômes : la fonction de distribution sociale de l'École peut être si prégnante que, finalement, elle finit par creuser les inégalités à l'École. Ainsi, l'anticipation des effets de la scolarité en aval affecte la scolarité en elle-même de manière rétrospective, aussi bien au niveau des comportements individuels qu'au niveau du fonctionnement plus global de l'institution. La relation inégalités scolaires-inégalités sociales pourrait donc agir dans le sens inverse.

Ces phénomènes ont été généralement étudiés du point de vue objectif, la manière dont ils sont vécus par les acteurs étant moins abordée par la recherche. C'est justement sur cet aspect que nous souhaitons centrer la réflexion. Nous faisons l'hypothèse que, tout comme en termes objectifs la distribution sociale qu'opèrent les systèmes scolaires se traduit par des inégalités pendant la scolarité initiale, au niveau subjectif, la perception des effets de l'École sur l'avenir configure les expériences des élèves en amont par le biais des épreuves que le système éducatif (et social) impose et que les jeunes ont le sentiment d'affronter individuellement. Une de ces épreuves au cœur de l'expérience des jeunes en fin de lycée, à

laquelle sera consacré ce chapitre, est la construction du *projet d'avenir*, ce que les élèves se représentent de manière négative comme éviter de devenir « un rien » dans la vie.

L'épreuve du projet d'avenir

L'anticipation de l'avenir se traduit par le « besoin » d'avoir un projet ou du moins une idée de l'activité à réaliser après le lycée, une tâche qui est d'autant plus cruciale que la fin du lycée se rapproche ; porter un regard sur l'avenir devient ainsi une injonction à laquelle il est difficile d'échapper face à l'imminence d'une bifurcation bien réelle marquant le passage d'une longue étape institutionnellement définie de manière précise vers une phase caractérisée par l'imprévisibilité et surtout par l'aspiration à une construction individuelle de leur propre vie. C'est le moment où, véritablement, l'individu est exhorté à devenir acteur de sa vie, à « devenir adulte » selon la formule employée par C. Van de Velde (2008), un processus qui, en raison de la centralité de l'école dans les sociétés contemporaines, devient de plus en plus inséparable de la scolarité. Comme le suggère F. Dubet (1991), le *projet* constitue une dimension de l'expérience lycéenne qui se situe entre la fonction de sélection et le modèle culturel du système éducatif.

Selon J. P. Boutinet (1990/2010) la figure du *projet* est devenue incontournable dans les sociétés contemporaines qui, à la différence des sociétés traditionnelles, privilégient un rapport « opératoire » et rationnel au temps au détriment du temps *vécu*. Nous sommes ainsi dans une *culture du projet* valorisant l'anticipation et la prévoyance afin de mieux maîtriser le futur : « S'ébauche alors le projet, qui devient pour tous une nécessité, c'est-à-dire, malgré ses ambiguïtés, un mode d'adaptation privilégié qui évite aux individus de tomber dans l'une ou l'autre des formes de marginalité que secrètent les fonctionnements sociaux de l'ère postindustrielle : la situation de "sans-projet" ou encore celle de "hors-projet" » (p. 6). Or, si le *projet* est porteur d'ambiguïtés c'est parce qu'il ne se borne pas à l'impératif de cette maîtrise rationnelle du temps, il est à la fois une manière opératoire de gérer l'incertain et une quête existentielle d'un idéal cherchant à donner un sens au présent. Cette ambivalence correspond aux logiques disparates que les lycéens tentent d'articuler pour affronter l'épreuve du projet à savoir : l'idéal du sujet auquel ils aspirent (à partir des représentations disponibles) et la logique stratégique indiquant les moyens à mettre en œuvre pour parvenir à ses buts. Le projet est donc censé articuler une *passion*, parfois désignée comme *vocation*, ou bien une quête de dépassement personnel, avec la possibilité d'accéder à une position sociale sinon privilégiée, du moins susceptible de permettre une intégration économique et sociale.

En résumé, le projet, au niveau individuel, peut être défini comme un « mode d'adaptation », une manière de gérer l'avenir inconnu et de tisser des liens entre le possible et le réel (Boutinet, 1990/2010), une tentative d'articulation des logiques hétérogènes, en particulier, des aspirations socialement modelées, de la position dans l'espace scolaire et des passions ou des représentation du métier que le jeune envisage d'exercer. Boutinet distingue trois niveaux dans la construction du projet pendant l'adolescence. Premièrement, le *projet d'orientation scolaire* à court terme, c'est-à-dire, la définition du type d'études, de la filière, de l'institution, de la durée d'études après le lycée. Ce processus est guidé par les aspirations mais aussi par la valeur scolaire perçue de l'élève et l'analyse des possibilités et des obstacles, des coûts et des gains qu'entraîne la poursuite d'études. Ensuite, le *projet d'orientation professionnelle*, qui contemple une définition à moyen terme du métier ou d'un mode d'insertion professionnelle. Enfin, les jeunes commencent à esquisser un *projet de vie* à long terme, une représentation du style de vie global qu'ils désirent ou qu'ils projettent vers l'avenir, comprenant les diverses sphères de l'existence : sentimentale, familiale, sociale, politique, etc.

Le projet défini de cette manière est bien évidemment une représentation générale puisque, dans la réalité, ce processus est traversé par les inégalités sociales et scolaires ainsi que par les tensions qu'entraîne la massification scolaire dans un contexte de persistance de ces inégalités. D'une part, tous les jeunes sont exhortés à définir un *projet d'avenir*¹⁹¹ qui comporte une scolarité longue afin de se placer plus haut dans la hiérarchie des diplômes, lesquels se dévaluent de plus en plus à mesure qu'ils se généralisent (Duru-Bellat, 2006) ; d'autre part, il est impossible que tous parviennent à ce but lorsque les positions scolaires et sociales demeurent stratifiées laissant toujours des places désavantagées, remplies par des individus qui, pour différentes raisons, sont restés à l'écart.

Les inégalités devant le projet ont fait l'objet de nombreux travaux sociologiques, en particulier à partir des années 1960. Cependant, à l'instar des autres différences de réussite scolaire, le but a été davantage d'expliquer ces différences à partir de l'appartenance à un groupe social que de comprendre comment elles se manifestent concrètement ; l'explication la plus répandue étant celle des *aspirations* socialement typées. C'est ce que Bourdieu et Passeron (1970) expriment clairement lorsqu'ils conçoivent l'« espérance subjective » comme le produit de l'intériorisation des probabilités objectives. Afin de mettre l'accent sur le

¹⁹¹ Nous employons le terme « projet d'avenir » de manière générique justement pour intégrer les différents contenus (d'orientation, professionnel et de vie) parce que dans la mesure où ce processus varie suivant les individus et les groupes sociaux, ces trois aspects ne sont pas toujours présents. Par ailleurs, étant donné que les jeunes interrogés sont encore au lycée, les projets à plus long terme sont généralement peu précis. C'est la raison pour laquelle, dans cette présentation, nous avons privilégié les projets d'orientation et professionnel, désignés par les formules « projet d'avenir » ou simplement « projet ».

caractère social des « choix », souvent interprétés comme résultat des facteurs individuels tels que la « vocation » ou l'« incapacité », ces auteurs expliquent l'inégalité des projets comme un produit de l'exclusion opérée par l'École tout au long du parcours scolaire et par l'auto-exclusion des classes défavorisées découlant du système des relations objectives entre le système d'enseignement et la structure des rapports de classe : « il faut prendre en compte, outre les décisions expresses du tribunal scolaire, les condamnations par défaut ou avec sursis que s'infligent les classes populaires en s'éliminant d'emblée ou en se vouant à une élimination à terme lorsqu'elles s'engagent dans les filières auxquelles sont attachées les chances les plus faibles d'échapper au verdict négatif de l'examen » (p. 192).

Une grande partie des interprétations contemporaines réalisent une lecture simplificatrice de la théorie de la reproduction proposée par ces auteurs, bornant l'explication des inégalités à la simple intériorisation des chances objectives attachées aux classes sociales, alors qu'en réalité Bourdieu et Passeron développent en détail les multiples mécanismes au travers desquels le système d'enseignement produit l'exclusion progressive des classes populaires. Pourtant, dans la mesure où ces auteurs n'ont pas abordé la question de la manière dont cette intériorisation se produit au niveau microsocial, il est certain que cette thèse permet de comprendre une part du phénomène sans rendre compte d'un éventail des situations découlant des liens complexes et multiples entre la structure sociale et les projets d'études des jeunes.

La théorie de la correspondance développée par les américains Bowles et Gintis (1976) est à ce titre plus radicale et plus réductrice, puisque pour ces auteurs l'intériorisation des chances objectives acquiert la forme d'une inculcation des qualités, des goûts, des valeurs et des normes requises par le mode de production capitaliste¹⁹². Cette correspondance entre les besoins du système productif et l'inculcation effectuée à l'École comprend de manière globale la structure et le fonctionnement de l'institution, néanmoins, la socialisation différenciée suivant les groupes sociaux vient expliquer les inégalités, puisque même si dans l'ensemble l'École est peu démocratique et privilégie l'obéissance, la passivité et la soumission au détriment de la créativité et de l'esprit critique, ces dernières attitudes semblent encore plus négligées, voire sanctionnées, chez les groupes défavorisés : « Mais les écoles font des choses différentes à des enfants différents. Garçons et filles, noirs et blancs, riches et pauvres sont traités différemment. Les écoles des quartiers riches, les écoles des classes ouvrières et les écoles des ghettos présentent un modèle distinct de sanctions et de récompenses » (p. 62).

¹⁹² Pour un examen critique de la théorie de la correspondance voir Giroux (1980).

L'apport de Boudon (1973) fut essentiel en ce sens qu'il a mis en exergue les processus décisionnels à la base des projets d'orientation, ajoutant une dimension du phénomène que la thèse de l'intériorisation ou de l'inculcation d'attitudes socialement différenciées laissait sans réponse. Les jeunes sont ainsi conçus comme des acteurs rationnels qui opèrent des calculs des coûts et des bénéfices, des estimations des risques et des pertes en fonction de la position qu'ils occupent dans le système scolaire et social. Par conséquent, les inégalités d'aspirations résultent de la distribution inégale des éléments de l'espace de décision suivant les positions sociales. Cette interprétation, tout en restant limitée parce que focalisée sur les processus microsociaux de calcul rationnel sans considérer, par exemple, l'action des « groupes statuaires » qui cherchent à protéger leur position stratégique dans le marché de l'emploi (Collins, 1971), est pourtant utile pour comprendre le processus décisionnel des individus, c'est-à-dire, pour déterminer quels sont les éléments que les acteurs considèrent pour définir un projet d'études et professionnel, quels sont les obstacles qu'ils anticipent, quels sont les supports ou les ressources dont ils disposent. Elle est d'autant plus pertinente que les systèmes scolaires se sont massifiés, les aspirations se sont élevées de manière généralisée et les inégalités à l'école sont devenues visibles. Comme nous verrons dans les pages suivantes, cette dimension de la construction du projet est celle qui révèle les principales différences entre les élèves chiliens et français, elle est donc probablement la part du processus qui entretient des liens plus étroits avec les modes de production des inégalités des systèmes scolaires.

Les inégalités devant le projet relèvent donc des aspirations attachées aux différents groupes sociaux et des champs de décision inégaux suivant la position sociale et scolaire. Ces deux explications, dans la mesure où elles se basent sur un raisonnement de « position sociale », c'est-à-dire, en assimilant le projet à un mécanisme de placement social, négligent la double nature d'un diplôme scolaire : il est, certes, une position dans la file d'attente de l'emploi ou un signal de la hiérarchie scolaire et sociale, néanmoins il est aussi l'attestation nécessaire pour l'exercice d'un métier. De ce point de vue, le projet entraîne aussi un choix parmi un éventail de diplômes du même niveau, de celui qui ouvrira les portes au métier que le jeune aspire à exercer, un choix sous-tendu par la rhétorique identitaire que l'élève a construite tout au long de son parcours. Dans cette optique le métier est lié aux goûts pour certaines matières ou domaines de la connaissance, à l'attrance pour un mode de travail connu ou imaginé, même parfois découvert dans les séries télévisées. Ainsi, le projet est censé satisfaire la quête existentielle d'autonomie, d'authenticité et d'autres images possibles du sujet (Dubet, 1994). Cette dernière dimension, celle de la subjectivation ainsi que l'ensemble du travail d'articulation de toutes ces logiques hétérogènes, n'est-il pas lui aussi

traversé par les inégalités ? En effet, nous avons constaté que les disparités entre groupes et individus ne concernent pas seulement les possibilités inégales d'atteindre les places supérieures dans la hiérarchie scolaire et sociale, elles comprennent aussi les possibilités de répondre à *l'injonction à l'authenticité* (déjà évoquée dans les chapitres précédents). Ainsi, l'École, en offrant à tous les opportunités pour réaliser leurs projets, tout en sélectionnant et en attestant les différences de réussite au service de la stratification sociale, participe à la production d'individus qui, en plus d'occuper les places sociales objectives désavantagées, sont subjectivement privés d'une définition authentique et autonome de leur métier.

Ces paradoxes qu'entraînent les inégalités devant le projet se traduisent par une diversité des situations vécues par les jeunes en fin de lycée qui ne correspondent pas à la vision « idéale » de la construction d'un projet d'orientation scolaire, d'insertion professionnelle et de vie. Il ne faut pas oublier que pour un nombre important d'élèves, les plus défavorisés, l'orientation professionnelle prévaut sur l'orientation scolaire puisqu'ils sont amenés à opérer une insertion immédiate au marché de l'emploi après le lycée, voire avant. C'est d'ailleurs un des paradoxes du projet : les élèves les plus défavorisés du point de vue scolaire et social sont davantage contraints à définir précocement leur projet (Dubet et Martuccelli, 1996). Il ne faut pas oublier, en outre, qu'un nombre considérable de jeunes ne parviennent pas à formuler un projet, se retrouvant dans ces situations que Boutinet nomme « sans-projet » ou « hors-projet ». Il ne faut pas oublier, enfin, qu'un groupe d'élèves, tout en étant capables de construire un projet d'études, ne parvient pas à se projeter en termes d'insertion professionnelle et vice-versa. Ces figures, liées aux inégalités sociales ne sont pas pour autant une traduction mécanique des positions sociales en différences des projets. Nous avons fait l'hypothèse que même si les inégalités sociales sont indéniables, la manière dont les systèmes scolaires les traitent – les modes de production des inégalités – joue aussi un rôle déterminant dans les différences observées lors de l'affrontement de cette épreuve du projet. L'analyse des similitudes et des différences entre les systèmes éducatifs chilien et français, que nous présentons ci-dessous, nous a en effet permis de tester cette question.

Des logiques similaires à la base de la construction du projet au Chili et en France

Les jeunes chiliens et français présentent des similitudes qui sont d'autant plus marquantes que ces cas étudiés sont contrastés. En premier lieu, dans les deux pays les jeunes sont exhortés à formuler un projet d'avenir. Au Chili, la Loi générale d'éducation (LGE) stipule parmi les objectifs de l'enseignement secondaire : « *développer des plans de vie et des projets personnels, avec discernement des droits, besoins et intérêts personnels ainsi que des responsabilités envers les autres et, en particulier, sur le plan de la famille* » (Art. 30).

En France la formulation d'un projet n'apparaît pas de manière précise dans les objectifs généraux de l'Éducation nationale contenus dans le Code de l'éducation. Cependant, des allusions à l'insertion professionnelle et à l'obtention des qualifications sont explicites dans plusieurs articles. Par exemple, le chapitre premier du livre « Principes généraux de l'éducation » (article L 111-1) signale : « *Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». La référence au *projet* apparaît dans la section consacrée à la procédure d'orientation : « *Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré* » (Article L 331-7).

L'épreuve de construire un projet d'avenir est donc considérée comme une des tâches centrales de cette étape du parcours scolaire et de vie dans les deux pays. Ensuite, au Chili et en France le travail de définition des buts scolaires et professionnels retombe sur l'acteur lui-même qui *a priori* est en mesure d'opérer des choix en toute liberté. En effet, quasiment tous les élèves interrogés dans les deux pays affirment avec véhémence que le choix d'un métier ne peut que résulter d'une décision personnelle de l'individu : ni les amis, ni les enseignants, ni les parents ne doivent imposer leurs préférences. La rhétorique du choix personnel de métier est souvent accompagnée de l'argument soulignant que les parents préfèrent accepter la décision de l'élève, même si elle ne leur convient pas, puisqu'il s'agit de l'avenir du jeune, et que s'il exerce un métier contraint, il aura moins de chances de réussir, il ne sera pas heureux. Florian, élève du lycée moyen en France l'explique ainsi : « *Bon ils me disent que si ça me plaît, ils me paieront mes études et tout ça, mais qu'il faut pas que je fasse des études pour leur faire plaisir, c'est pour me faire plaisir à moi. Parce qu'eux ils ont fait leur vie,*

comme ils me disent, c'est pas eux qui vont bûcher à ma place et tout. Donc il faut que ça me plaise à moi, et si ça me plaît à moi ça va leur plaire à eux aussi... ».

Certains jeunes insistent sur l'émancipation à l'égard de leur famille comme s'ils avaient déjà bien préparé leur réponse devant l'éventuelle implication des parents dans leur décision :

« Je crois que oui, et si ça ne leur plait pas (rires), ça m'est égal parce que je vais le faire quand même. Je ne me laisse pas influencer par ce que disent les autres, à moins que ce soit quelque chose que je sais mauvais. Je sais que ça dépend de chaque personne si quelque chose est bon ou mauvais mais je ne crois pas qu'ils me disent : "Tu vas être avocat, comment ça tu vas être avocat !?" C'est-à-dire que c'est stupide qu'on questionne quelque chose que je vais faire moi et pas eux. » (Antonio, élève chilien, lycée « moyen »).

Dans le lycée « moyen » chilien, du fait que les jeunes sont dans une position scolaire où les choix ont des issues incertaines, la compétition est plus évidente et le discours des parents, tout en laissant la liberté de choix à l'élève, s'accompagne souvent d'une condition : *« ça a été un peu "étudie ce que tu veux". Donc c'est comme si tu te sentais plus libre du fait de savoir que ta famille va te soutenir quel que soit le choix d'études que tu feras, mais toujours à la condition que tu sois le meilleur dans ce que tu vas faire. Si tu vas être musicien, tu dois être un bon musicien, si tu vas étudier le théâtre, tu dois être un bon acteur »* (Osvaldo, lycée moyen au Chili). La condition d'être « le meilleur » est bien évidemment paradoxale en ce sens qu'elle est valable au niveau individuel, étant impossible du point de vue collectif. Pourtant, elle remplit deux fonctions simultanément : d'une part, elle autorise le choix libre de l'élève, d'autre part, elle véhicule l'injonction parentale à la réussite scolaire. Dans cette optique, les jeunes et leurs parents ont de « bonnes raisons » d'y croire.

En France la tendance est similaire : l'influence des parents se fait de manière indirecte, rarement sous forme d'une imposition ou d'une interdiction du choix de métier. Cependant, même si les élèves sous-estiment cette influence, biens des récits révèlent l'implication des parents non pas dans le sens d'imposer un métier, mais d'inciter à choisir les meilleures filières du lycée ou de tenter d'éluder, *via* la persuasion, un choix de filière à faible valeur scolaire. Arthur, du lycée favorisé français, raconte comment son père l'incitait à prendre la filière S : *« il voulait vraiment que je fasse S, parce que pour lui la S, c'était avoir la clé à toutes les portes, de ce que lui n'a pas eu et qu'il aurait voulu que j'ai quoi. Moi je lui ai dit très clairement que c'était mon choix d'orientation et que je ferai ce que je voulais, enfin que c'était pas lui qui allait me dicter ce que j'allais faire. Il a pas tellement aimé, mais*

il a cautionné à la fin ». Ces incitations des parents sont, à l'instar du Chili, plus fréquentes dans les classes moyennes et favorisées et accordent une marge de liberté à l'élève mais au-dessus d'un certain niveau d'aspiration : il faut faire des études supérieures, il faut avoir un bon métier, voilà la condition de base. Ensuite, la formation ou le métier précis sont laissés au libre choix de l'élève. Dans certains cas, des élèves ayant des aspirations inférieures par rapport aux attentes parentales, ceux-ci tentent de les dissuader, cependant si les jeunes persévèrent, les parents sans pouvoir imposer leur avis, renoncent au nom de l'idée dominante selon laquelle le jeune doit avoir le dernier mot car c'est lui qui construit son avenir. Cette rhétorique n'est similaire dans les deux pays que globalement et dans l'ordre de l'idéal. Comme nous verrons plus loin, dans le milieu favorisé l'influence des parents n'est pas identique : en France les jeunes favorisés semblent renoncer davantage à leurs projets que les Chiliens.

Un deuxième trait caractérisant les projets des jeunes des deux pays est la tentative d'articulation des diverses logiques : le besoin d'insertion au marché de l'emploi, les goûts, les intérêts et les passions, les compétences ou les aptitudes. Selon les élèves, le projet doit donc se construire sur la base d'une préférence dont les sources principales sont l'intérêt pour un domaine de la connaissance et pour un métier, ces deux sources ne se présentant pas nécessairement ensemble. Ainsi, certains élèves vont fonder leur choix du métier sur leur intérêt pour certaines matières ou domaines scolaires : les mathématiques ou plus largement, les sciences ; la littérature ou plus largement les sciences sociales. C'est le cas de Valeria, une bonne élève chilienne du lycée moyen, qui envisage de poursuivre des études dans le domaine de la santé ; sans avoir encore une idée précise du métier, elle évalue pour l'instant la possibilité d'étudier les nanotechnologies : *« C'est ce qui attire mon attention, parce que je pourrai étudier par exemple, la chimie, la biologie, qui est ce que je connais le mieux, mais j'aime le domaine de la biologie (...) Je préfère étudier les choses au niveau moléculaire, atomique »*. Dans le lycée favorisé français, Aurélien souhaite devenir trader, un métier en lien direct avec sa passion pour les mathématiques : *« J'ai toujours, depuis longtemps, eu un grand goût pour les maths. Par exemple, la programmation informatique, l'algorithmie, etc., ça demande, ben finalement une curiosité mathématique (...) et en plus, je veux... je désire devenir trader, donc travailler dans les finances, une matière qui demande des compétences pointues dans les domaines scientifiques »*.

Bien que la passion pour certaines matières scolaires serve à définir un projet d'études, cette figure reste très minoritaire au Chili comme en France, la justification du choix la plus répandue étant la passion à l'égard d'une représentation du métier qui ne s'est pas construite à l'École mais dans d'autres contextes, à partir d'expériences directes ou indirectes avec la

profession. Certains jeunes envisagent l'odontologie parce que quand ils étaient enfants ils allaient souvent chez le dentiste et ont fini par se familiariser avec le métier. Certaines filles ayant des petits cousins ou des petits frères ont découvert leur passion pour les enfants et de ce fait envisagent les métiers de puéricultrice ou d'enseignante. D'autres élèves se sont passionnés pour la publicité en regardant la télé, ou pour l'informatique, grâce aux jeux vidéo. Ces récits sont largement majoritaires et tout se passe comme si l'École ne jouait aucun rôle dans la découverte de la « vocation » ; ceci dans tous les milieux sociaux. Emilia, une élève moyenne du lycée moyen au Chili a développé sa vocation dans son Église où elle a participé activement aux communautés d'adolescents : *« Mais si on étudie pour devenir pasteur protestant c'est parce qu'on répond à un appel et non pas parce qu'on a eu cette idée comme ça, mais au sens chrétien, biblique, ça a à voir avec notre relation avec le Seigneur, et je crois que nous avons tous un but et que nous avons été créés avec une mission, tu vois. Ça a à voir avec le fait de trouver le but pour lequel nous avons été créés, donc je ne peux pas te dire d'où ça vient, je ne le sais pas ».*

En France, Antoine, du lycée moyen, a postulé à plusieurs IUT tous dans le domaine de la communication, les réseaux et le multimédia puisqu'il souhaite travailler dans le montage de vidéos : *« Oui, bah c'était quand j'étais petit avec mon cousin et mon frère on jouait à Stars Wars, au ciné. Puis mon père il m'avait montré un logiciel de montage de vidéos donc on faisait des montages avec ça, on s'amusait et puis voilà ».* D'autres élèves français, sans avoir eu une expérience directe avec le métier, basent leur argumentation sur des représentations issues de la télé. Leila, la première de sa classe en filière ES du lycée défavorisé, répond de cette manière lorsqu'on lui demande comment l'idée d'étudier le droit lui est venue : *« Ben, c'est en regardant les films et tout, Les Experts, que des séries sur les meurtres avec les juges et les avocats... ».* Dans certains cas, nous avons l'impression que l'élève n'avait pas véritablement réfléchi aux raisons de son choix et que devant la question il improvisait, cherchant à ce moment-là une justification *a posteriori*.

Une situation qui se retrouve aussi en France mais qui, dans notre enquête, est beaucoup plus fréquente dans les milieux populaires au Chili, est celle de découvrir un métier à partir d'un travail que le jeune exerce à l'extérieur. Il ne s'agit pas d'un travail formel, c'est souvent une aide à quelqu'un de la famille pendant les week-ends et les vacances, qui permet de gagner un peu d'argent pour les dépenses personnelles. Par exemple, Pedro du lycée général défavorisé, a découvert sa passion pour la construction lorsqu'il a travaillé avec son beau-père dans le bâtiment : *« Et ça m'a plu, mais du genre ça m'a fasciné ! J'ai travaillé... ça fait un an et deux mois que je travaille. Je connais un peu ce qu'on fait, le métier, je connais déjà, ce qui m'attends après quand je travaillerai, je vais déjà avoir l'expérience ».*

Cet élève prévoit de faire des études d'ingénieur en construction parce que, outre les connaissances de l'activité en elle-même, il maîtrise les différents rôles et statuts : il sait qu'il vaut mieux devenir architecte ou ingénieur plutôt que technicien et qu'il est préférable de devenir technicien plutôt que « simple ouvrier ». C'est en effet pour cette raison que Gabriel (du lycée professionnel chilien) a, au contraire, écarté le domaine de la construction. En travaillant dans le bâtiment il a constaté la précarité et la dureté des conditions de travail : *« Par exemple, la construction. J'y ai travaillé et c'est le plus difficile qui existe. J'ai un oncle avec qui je vais travailler, et c'est dur, c'est dur de travailler dans la construction et... pour gagner trois fois rien, c'est quand même pénible ».*

Le système scolaire aussi bien au Chili qu'en France exerce pourtant une influence indirecte et négative sur le choix. Indirecte, parce qu'il permet de mesurer les aptitudes dans certains domaines, une dimension que les jeunes évoquent systématiquement comme un des critères pour la construction du projet. Négative, parce que souvent l'École ferme l'accès à un certain type d'études, ou bien dévoile les domaines dans lesquels l'élève n'a pas de « facilités ». Par exemple, Carolina, une bonne élève du lycée général défavorisé au Chili, s'intéresse aux métiers dans le domaine social et notamment à la psychologie ; cependant elle envisage de poursuivre des études de nutrition puisqu'à l'école, elle a constaté qu'elle a des facilités en biologie contrairement à la lecture : *« Donc, suivant ce qu'on veut étudier après et les habilités de chacun. Par exemple, moi j'aimais bien la psychologie, vraiment, mais je n'aime pas lire (...) je ne pourrai pas y arriver, donc j'aime bien mais je n'ai pas la capacité pour l'étudier, ça c'est clair ».*

En France, l'École est moins une révélatrice des « talents » qu'un filtre en termes des capacités scolaires. Les mathématiques ou les sciences remplissent souvent ce rôle de filtre, constituant un domaine mentionné systématiquement comme la raison des renoncements. Hormis cette matière, bien des élèves n'ont pas nécessairement appris qu'ils n'avaient pas des compétences dans un domaine déterminé, ils ont appris qu'ils n'avaient pas le niveau scolaire général suffisant pour être acceptés dans une formation. Ainsi, des jeunes affirmant avoir des aptitudes pour dessiner ont postulé à une école de dessin et n'ont pas été acceptés à cause de leur place dans la « file d'attente » pour accéder à ces formations. C'est le cas d'Arnaud, du lycée moyen français : *« Y en a plein mais tout ce qui est dessin c'est très demandé donc c'est sur dossier (...) J'avais fait un concours de dessin et j'ai été pris, au niveau artistique, mais après il fallait le dossier et tout ça et donc ils m'ont pas accepté. Ils recherchent surtout des gens, ils recherchent plus des gens droits, qui ont des bonnes notes et tout ça que des gens qui ont un bon côté artistique ».*

Le discours autour de la *passion*, dominant au Chili et en France, s'accompagne d'une logique stratégique plus ou moins assumée par les élèves. Ainsi, bien que se guider par les goûts et les intérêts soit le critère primordial du choix, il faut tout de même penser à la stabilité, à l'insertion au marché de l'emploi, il faut aspirer aux positions convenables dans la hiérarchie scolaire et sociale. Cet aspect comporte des différences au niveau infranational ainsi qu'entre les deux pays, néanmoins, de manière globale cette logique agit mitigeant la pure expression de la passion. En fait, systématiquement les lycéens affirment le besoin d'avoir au minimum le diplôme de fin d'études secondaires et dans les deux pays ils invoquent le même argument : *sans le bac, on n'est rien, on ne peut rien faire*. De cette manière, les élèves expriment l'ingérence des problèmes macrosociaux au niveau de la construction individuelle du projet d'études : la dévaluation du diplôme de fin d'études secondaires est un fait et ce niveau devient, pour les jeunes, la frontière entre l'insertion professionnelle et le chômage, l'intégration et la pauvreté, entre être *quelqu'un* et être *un rien*. Le tableau N°13 juxtapose les propos d'un élève chilien et d'une élève française pour illustrer cette similitude.

Tableau N°13 : Le niveau d'études minimum selon un élève chilien et une élève française

Chili : Bruno, lycée professionnel, notes faibles	France : Mélanie, lycée général défavorisé, filière STG, notes faibles.
Oui, si tu n'étudies pas tu ne vas rien pouvoir faire et là tu as un exemple comme le fait que pour conduire le camion des poubelles ils te demandent d'avoir le niveau Bac, donc qu'est-ce que je vais faire ? Je ne vais pas être SDF ni faire la manche, je dois étudier.	Parce que si on n'a pas le bac on fera rien. Parce le bac c'est, enfin pour nous, c'est le minimum avoir le bac. Après il y a les études supérieures mais le minimum c'est le bac. Donc on m'a toujours dit si t'as pas le bac t'as rien.

Autrement dit, ce diplôme représente le *seuil de la précarité scolaire* et c'est la raison pour laquelle, la poursuite d'études supérieures est une aspiration quasiment généralisée dans les deux pays. Tout se passe comme si l'inégalité devant le projet relevait de moins en moins d'une différenciation d'aspirations, du moins lorsqu'il s'agit de l'« envie » de poursuivre des études supérieures ou de la valeur accordée aux diplômes de l'enseignement supérieur.

Au Chili, la IX enquête des acteurs du système éducatif (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2012), une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'élèves, professeurs et parents d'élèves des grandes villes du pays, révèle que, dans

l'ensemble, les lycéens de terminale aspirent à entrer à l'université et dans une moindre mesure ils prévoient d'étudier et travailler en même temps. De toute façon, l'alternative la plus choisie concerne la poursuite d'études supérieures, l'abandon du système sans terminer le lycée étant l'option la moins choisie par les jeunes (voir tableau N°14):

Tableau N°14 : Attentes envers l'enseignement supérieur : élèves chiliens de terminale.

Possibilités	Total réponses
Tu vas étudier à l'université	42,9%
Tu vas étudier et travailler en même temps	27,4%
Je ne sais pas encore	7,2%
Tu vas poursuivre des études supérieures techniques	6,8%
Tu vas travailler immédiatement	5,6%
Je ferai probablement un pré-universitaire	5,1%
Tu vas entrer à l'armée, la police ou la gendarmerie	4,4%
Je ne crois pas que je termine le lycée	0,4%
Total	100%

Source : IX Enquête des acteurs du système éducatif, CIDE (2012).

Bien que les aspirations manifestent des différences socio-économiques, elles demeurent élevées, même chez les élèves du milieu défavorisé. Ces jeunes ont choisi en premier lieu l'option « tu vas étudier et travailler en même temps » (30%) et ensuite « Tu vas étudier à l'université » (29%). L'alternative « tu vas travailler immédiatement » dépasse largement la moyenne des lycées, pourtant elle n'atteint que 11% des préférences des jeunes des lycées publics.

En France, l'Enquête *Jeunes 2002*, auprès d'un échantillon représentatif des jeunes, sept ans après la sixième (environ 13 000 jeunes, à partir du panel 1995), met en exergue que les élèves prévoient majoritairement la poursuite d'études supérieures ou, du moins l'obtention du baccalauréat. Ainsi le montre le tableau N°15 issu d'une étude basée sur cette enquête (Brinbaum et Kieffer, 2005).

Tableau N°15 : Projets d'études de l'ensemble des enfants scolarisés en 2002 en France

Diplôme du secondaire espéré par les enfants		Niveau souhaité dans l'enseignement supérieur		Souhait de formation après le baccalauréat	
Niveau	%	Niveau	%	Niveau	%
CAP ou BEP	9,2	Bac +1	1,9	Université	26,3
Brevet Pro	3,7	BTS, DUT, DEUG	34,6	IUT	10,2
Brevet Tech	5,3	Licence	10,2	BTS temps plein	25
Bac Pro	18,9	Maîtrise	10,7	BTS alternance	10,6
Bac Techno	18,6	DESS, DEA	19,7	École recrutant au niveau bac	10,2
Bac général	42,3	Plus	8,1	CPGE	8,8
Non réponse	1,9	Ne sait pas	14,1	Autre	1
		Non réponse	0,7	Ne sait pas	7,3
				Non réponse	0,4

Source : Élaboration personnelle à partir de Brinbaum et Kieffer (2005, p. 65), basé sur le panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002*, Ministère de l'éducation (DEPP).

Ces données confirment le caractère généralisé des attentes élevées des jeunes puisque le niveau inférieur au baccalauréat est envisagé par moins de 20% des participants à cette enquête ; d'après les auteurs, il s'agit des élèves qui ont déjà été orientés dans les filières professionnelles et qui de ce fait ont adapté leurs aspirations. Par ailleurs, les études supérieures à partir du niveau bac + 2 constituent largement le projet dominant, considéré par plus de 80% des jeunes. Ces aspirations présentent des différences évidentes suivant l'origine sociale, par exemple, le CAP ou BEP est envisagé par 15% des enfants d'ouvriers et d'employés (contre 9% dans l'ensemble) et le bac général passe de 42% dans l'ensemble à 26% chez les élèves d'origine populaire. La majorité des jeunes des classes populaires ont toutefois conscience qu'il ne faut pas se contenter d'un baccalauréat, et aspirent à poursuivre des formations de niveau bac + 2 : 46% souhaitent obtenir un BTS, DUT ou DEUG et plus de 30% voudraient poursuivre un cursus universitaire. De la même manière, l'étude menée par Sylvie Lemaire (2005), basée sur cette enquête mais incluant seulement les jeunes qui ont obtenu leur baccalauréat sept ans après la sixième (qui ont donc eu un parcours linéaire, soit environ 30% du panel), révèle qu'un tiers des bacheliers souhaitent poursuivre cinq ans d'études supérieures et 14% souhaitent aller au-delà du Bac + 5.

Dans les deux pays, outre le but de dépasser le seuil de la fin d'études secondaires, le calcul que font les élèves consiste à ne pas renoncer complètement au statut de la profession au profit de la passion. Ainsi, la stratégie prédominante relève d'exclure les métiers dont les perspectives en termes d'emploi et de conditions de travail sont désavantageuses. C'est le cas des domaines de l'art, du spectacle, du sport, entre autres. Pourtant les élèves se déclarent

souvent passionnés par la musique, le cinéma, le sport, le théâtre. Alors, la meilleure manière d'articuler ces passions avec la stratégie d'insertion professionnelle, est le choix de, métiers liés à ces domaines tout en ayant un caractère plus « traditionnel ». Plusieurs garçons passionnés par le sport envisagent des études de kinésithérapeute, médecin-traumatologue, professeur d'éducation physique ou journaliste sportif, aussi bien au Chili qu'en France. Plusieurs jeunes passionnés par la musique ou le théâtre comptent garder ces activités comme un « hobby », et prévoient d'exercer un métier traditionnel, soit dans le même domaine (professeur de littérature ou travail d'édition plutôt qu'écrivain), soit dans un domaine complètement différent qui intéresse également l'élève. Le tableau ci-dessus juxtapose les propos d'un élève de chaque pays :

Chili : Antonio, élève du lycée moyen, notes élevées	France : Maxime, élève du lycée général défavorisé, filière ES, notes faibles
A: Mais oui, j'aime la médecine et en fait je crois que... si je deviens médecin, j'ai déjà décidé la spécialisation que je voudrais. Médecin traumatologue.	M : Moi, ce que j'adorerais c'est de faire journaliste, j'adore ça. Je ne sais pas si j'ai le niveau mais j'adore ça, c'est vraiment ce qui me plaît et plus particulièrement journaliste sportif...
J: Et pourquoi tu aimes ça ?	J: Et comment cette idée t'est venue ?
A: Je ne sais pas pourquoi, c'est parce que ça a à voir avec le sport, avec les sportifs. Comme moi j'aime bien le sport (...) Je crois que ça a été un facteur qui m'a aidé et comme je suis sportif je me blessais parfois et je devais aller chez le docteur, donc ça a été une motivation je crois.	M: Ben, j'adore, j'adore le sport, enfin, tous les sports. Et je ne sais pas, journaliste c'est quelque chose qui m'attire, toujours dans la foule, dans l'actualité, je ne sais pas...

Comme nous le verrons ci-dessous, cet aspect qui de manière globale est analogue dans les deux pays, comporte pour autant quelques différences entre les pays et au niveau infranational comme résultat de l'évaluation différentielle des pertes, des risques et des bénéfices. Comme le suggérait Boudon (1973) : pour certains jeunes le rapport entre les pertes et les bénéfices attaché aux études supérieures est plus important que pour d'autres. Nous pouvons ajouter que ce rapport varie d'un pays à l'autre en vertu des caractéristiques des systèmes scolaires et du lien perçu entre l'École et le monde de l'emploi.

Des logiques différentes dans la construction du projet au Chili et en France

Au-delà de similitudes à la base de la construction du projet d'avenir dans les deux pays, nous constatons des différences tendanciellelles qui révèlent le rapport entre un processus en apparence aussi singulier qu'un choix d'études et de métier et les modes de production des inégalités des systèmes scolaires. Comme le souligne M Osborn (2006), la comparaison internationale permet d'« éclairer des constantes (ces facteurs qui peuvent être vus comme universels par rapport à une situation particulière comme le fait d'être un élève de l'enseignement secondaire) et des conjonctures (des facteurs qui ont plus de chances d'être davantage culturels) » (p. 168). De cette manière, il est possible d'interpréter des phénomènes qui souvent sont situés au niveau individuel, telle que la construction d'un projet d'études ou professionnel, comme étant ancrés dans un contexte socioculturel déterminé.

1) Les rhétoriques de la subjectivation : l'aide à autrui et le souci de singularité.

Même si dans les deux pays, les jeunes cherchent une forme de subjectivation à travers la construction du projet d'avenir, la rhétorique employée pour décrire cette logique, varie d'un contexte national à l'autre. Nous avons mentionné ci-dessus le caractère généralisé du discours autour de la passion, pourtant lorsque les jeunes se positionnent non pas du point de vue du but immédiat des études mais de la *finalité ultime* qui explique leur préférence pour tel ou tel métier, les récits des jeunes chiliens s'orientent tendanciellement vers le lien social et en particulier la logique de l'échange-don au sein de la famille, alors que les élèves français privilégient une approche individuelle centrée sur la singularité¹⁹³.

Au Chili, les lycéens affirment régulièrement que les métiers qu'ils souhaitent exercer ont été choisis parce qu'ils s'orientent pour *aider autrui*, et cet argument bien qu'il acquière une connotation différente suivant le milieu social, est présent dans tous les lycées et agit comme une manière de dépasser, voire de s'opposer à la logique stratégique. Le motif de poursuite des études supérieures ne serait donc pas uniquement de nature économique. Dans

¹⁹³ Le langage employé par les jeunes renvoie à la taxonomie des valeurs développées par la psychologie sociale de Schwartz (2006). De ce point de vue, les élèves chiliens expriment davantage une orientation vers les valeurs de dépassement de soi (bienveillance) et les jeunes français une orientation vers les valeurs d'ouverture au changement (autonomie).

les milieux populaires, cet *autrui* est représenté par la famille d'origine ; la grande majorité justifiant leur intention de faire des études supérieures par l'envie ou parfois l'urgence d'aider financièrement les parents. Par exemple, Alexis du lycée professionnel, envisage les études supérieures pour aider sa mère qui vit dans la précarité : « ...je veux étudier quelque chose pour gagner de l'argent pour aider ma maman aussi (...) puisqu'elle ne peut pas y arriver toute seule (...) Par exemple, à la maison parfois en hiver, l'eau s'infiltre un peu par le toit. Et c'est pour ça que j'aimerais avoir de l'argent pour pouvoir lui acheter une jolie maison et tout ça. C'est surtout pour ça que je veux étudier et gagner de l'argent, parce que si c'était seulement pour moi je ne sais pas, j'étudierais aussi mais ça ne serait pas tant pour gagner de l'argent mais pour m'amuser ».

Ces élèves sont guidés par une logique que nous pouvons désigner comme l'*obligation de rendre*, en empruntant la formule de M. Mauss (1950/2013). Bien évidemment, l'expression est isolée du contexte dans lequel l'auteur l'a conçue, c'est-à-dire, du système des prestations dites « totales ». Pourtant, comme l'auteur lui-même le suggère, ces mécanismes élémentaires des échanges sociaux se retrouvent ailleurs sous d'autres formes. Chez les élèves chiliens de milieu défavorisé l'obligation de rendre, exprime cette logique qui d'après Mauss caractérise certains échanges « sous une forme désintéressée et obligatoire en même temps » (p. 194) ; une morale qui n'est pas réductible au pur intérêt économique, qui n'est pas imposée, néanmoins elle opère comme une morale indiquant qu'« il faut rendre plus qu'on a reçu » (p. 259), même si c'est de manière différée.

En effet, les jeunes perçoivent que leurs parents ont déjà assez fait pour eux, ils ont vu leurs parents entreprendre des efforts excessifs pour subvenir aux besoins de la famille, alors dorénavant c'est le tour des enfants de rendre à leurs parents ce *don* en leur offrant une aide financière, seulement possible par le biais des études conduisant à un « bon métier ». La dévolution opère dans l'urgence et dans une représentation du « devenir adulte » plus anticipée chez les jeunes défavorisés que dans les autres milieux sociaux. Pour ces élèves le seuil normatif pour devenir indépendant et commencer l'aide financière à la famille se situe souvent à la fin du lycée. C'est l'une des raisons pour lesquelles ils envisagent de poursuivre des études et de travailler en même temps. Kathia, élève du lycée général défavorisé explique cette situation : « Oui, en réalité j'ai toujours dit que quand j'aurai 18 ans je m'en irai de la maison parce que, je ne sais pas, je pense qu'avoir 18 ans et être encore à la maison c'est comme être un poids pour les parents, c'est-à-dire que par exemple, ils se sont occupés de nous... et maintenant que l'on est adulte, je pense que je devrais leur donner à eux et pas eux ».

à moi, parce qu'ils m'ont donné tant d'années d'études que je pense que c'est quand même trop...»¹⁹⁴.

Dans le lycée moyen chilien l'*autrui* qu'invoquent les jeunes pour justifier leur choix de métier est généralement représenté comme d'autres personnes qui en bénéficient directement par l'exercice du travail : la médecine est une belle profession parce qu'elle permet de « sauver des vies » et de cette manière apporte une aide concrète à *autrui*. Ce discours n'est pas exclusif des filles qui, aussi bien au Chili qu'en France, s'orientent davantage vers les métiers du social ; il est aussi évoqué par les garçons, comme Osvaldo qui désire devenir psychologue : « *Sincèrement j'ai toujours été passionné par le domaine de la pensée de l'esprit, des personnes, j'aime la façon qu'ont les gens de se creuser la tête, de penser, de trouver comment résoudre un problème. J'aime aussi savoir comment avec quelques mots on peut aider une personne dans sa vie, parce que je sais que plus que la douleur physique ou autre, il existe une douleur psychologique, sentimentale qui est une douleur très forte parce que la douleur physique peut s'en aller mais l'autre peut rester pour toujours. Alors c'est comme un plaisir d'aider les autres personnes* ».

Enfin, dans le milieu favorisé les jeunes mentionnent l'aide à *autrui* dans les mêmes termes que les élèves de classe moyenne, pourtant les élèves aisés ajoutent un argument peu fréquent dans les autres milieux, à savoir : l'*autrui* en tant que collectif. Les jeunes expliquent que l'exercice de leur métier sera une manière de contribuer au bien-être général, au changement social, au développement du pays. C'est le cas d'Elisa qui hésite entre la sociologie et le droit : « *Parce que j'adore le rapport avec les gens. En sociologie, l'étude de la société (...) Je sais que si je fais des efforts et que je travaille, je vais pouvoir faire de grands changements dans ce que je veux (...). Et en droit aussi, j'adorerais pouvoir aider les gens* ». Lorsque nous lui demandons ce qu'elle entend par « grands changements », elle répond : « *Je veux plus d'égalité, mais je veux pouvoir démontrer par des faits que c'est possible, que l'on peut arriver à avoir un pays plus équitable* ». De la même manière, Eduardo explique qu'en étudiant la médecine il peut contribuer à la société : « *jouer un rôle très important aussi dans la société à l'avenir, par rapport aux maladies, aux virus* ».

Les différences sociales sont évidentes : d'une part les jeunes défavorisés qui perçoivent les études supérieures (de manière générale) comme un moyen d'aider leur famille d'origine,

¹⁹⁴ C. Van de Velde (2008) a retrouvé cette logique en France mais chez les jeunes plus âgés qui sont déjà dans le monde de l'emploi. L'auteur utilise la formule « solidarité inversée » pour désigner ces cas, lesquels restent très minoritaires qualifiés comme des « configurations particulières » en raison de leur rareté par rapport à la norme générale exhortant à l'Indépendance à l'égard des parents. Par ailleurs, au Chili il ne s'agit pas d'une cohabitation pour prendre en charge les parents dans le besoin, mais d'un projet familial de mobilité intergénérationnelle. Chez les lycéens français, cette *obligation de rendre* aux parents ne constitue pas une orientation du projet d'avenir.

l'aide à autrui se bornant donc au cadre familial ; d'autre part, chez les jeunes aisés l'aide à autrui peut concerner la société entière, ceci, en partie, parce qu'ils projettent leur métier dans des positions sociales de pouvoir qui ont des chances de produire un impact même au niveau national. En l'absence d'une approche comparative, le travail analytique se serait arrêté à ce stade, et probablement ces différences infranationales aussi flagrantes auraient empêché de trouver un point commun dans ces manières de justifier le projet. C'est en effet grâce au contraste avec les jeunes français, que nous avons identifié que l'aide à autrui était une logique sous-jacente à tous ces arguments.

En France cette logique est pratiquement exclue du discours des élèves qui justifient rarement leur choix de métier en termes d'aide aux autres. À la place de cette rhétorique apparaît celle de la *singularité* qui présente quelques différences suivant le milieu social et les individus, néanmoins elle revêt un caractère assez généralisé, les contrastes entre les milieux sociaux étant beaucoup moins prononcés qu'au Chili. En effet, la principale différence infranationale relève de l'existence, chez un certain nombre de jeunes défavorisés, d'un discours qui entend la singularité comme l'indépendance immédiate à l'égard des parents, le départ rapide du foyer parental étant évoqué comme une justification pour l'arrêt des études et l'insertion rapide au marché de l'emploi. En lycée professionnel, s'agissant de jeunes qui parfois ont redoublé deux ou plusieurs fois, l'indépendance devient urgente. Ainsi, Adrien hésite entre : *« soit aller travailler, soit faire un B.T.S. Je préfère travailler parce que là maintenant je vais avoir 21 ans et je voudrais avoir ma vie en fait, parce que là j'habite chez mes parents. Mais je voudrais avoir ma vie, mon appart, voilà, pour ça il faut que je travaille. Et puis mes parents eux-mêmes, ils commencent à avoir presque 60 ans, ils voudraient que je m'en aille quoi (rire). Ils me l'ont dit, il faudrait que tu travailles quoi, dès que tu as des sous,... gentiment mais ils m'ont fait comprendre que voilà, ils ont eu mon frère, moi et maintenant ils voudraient être tranquilles »*.

Dans ce même lycée, Rémi explique comment il conçoit son indépendance :

« Et là, franchement mon but là, l'an prochain ça serait de pouvoir gagner mon premier salaire et essayer de m'acheter mon appart quoi. Une voiture, un appart, être indépendant quoi, ne plus vivre chez mes parents. C'est-à-dire que ça te responsabilise d'un coup, de passer de chez tes parents à avoir un appart, il faut que tu fasses tout toi-même, tes courses c'est toi qui les fais, ta lessive c'est toi qui la fais, ta vaisselle c'est toi qui la fais. Après il y a des désavantages par contre, c'est sûr. Je sais que je serais bien content d'être dans un appart. Je serais tranquillement chez moi, personne me ferait chier ».
(Rémi, élève français, lycée professionnel).

Par conséquent, dans le milieu défavorisé en France, les élèves ne visent pas, comme les jeunes chiliens, leur indépendance financière pour venir en aide à leurs parents ; ils aspirent à leur indépendance *à l'égard de* leurs parents, une indépendance financière, certes, qui est pourtant le moyen d'atteindre la véritable autonomie qui est subjective parce que perçue comme une manière de devenir maître de son destin. Cette différence entre les pays est sans doute inséparable des conditions sociétales plus vastes. L'État subsidiaire au Chili laisse les groupes défavorisés sans protection sociale et la précarité dans laquelle ils vivent se traduit par une lutte permanente pour subvenir aux besoins qui dépend plus de la mobilisation individuelle que de l'intervention des institutions. Comme l'expliquent Arteaga et Martuccelli (2012), les individus cherchent dans les réseaux informels un moyen de se protéger de l'incertitude qui résulte de l'« inconsistance positionnelle » et de la faiblesse des supports institutionnels formels. L'*obligation de rendre* exprimée par les jeunes chiliens s'inscrit dans cette logique : d'une part, les élèves sont en dette avec leurs parents qui se sont mobilisés sans le soutien des institutions pour leur offrir subsistance et éducation ; d'autre part, cette aide permet d'entretenir les réseaux familiaux en tant que support social et économique.

Pour les jeunes français la situation est complètement différente. L'État-Providence accomplissant une fonction de protection sociale forte et élargie dans le contexte d'un niveau de vie des populations défavorisées plus élevé qu'au Chili (en raison aussi de la richesse nationale et sa répartition moins inégalitaire), se traduit par une individualisation sous la protection des institutions (Beck, 1986/2008). Comme le décrivent Green *et al.* (2009), il s'agit d'un régime républicain où la cohésion sociale repose davantage sur l'État et ses institutions que sur la société civile. Les individus sont ainsi exhortés à se construire de manière autonome mais tout en restant encadrés par les services de l'État qui protègent particulièrement l'enfance et la jeunesse au travers de l'éducation publique et des allocations familiales régies par le principe d'universalité. De ce point de vue, les lycéens français de milieu défavorisé ont, en effet, moins de dettes envers leurs parents puisque l'État prend en charge les besoins que les familles pauvres ne parviennent pas à satisfaire par leurs moyens et les réseaux informels n'ont donc pas la même fonction qu'au Chili.

L'indépendance immédiate à l'égard des parents est une rhétorique de la subjectivation plus caractéristique des lycéens français d'origine défavorisée, cependant, c'est l'image du métier épanouissant qui reste largement dominante. Les jeunes français de tous milieux sociaux considèrent que le projet d'études et d'insertion doit conduire à l'exercice d'un métier qui satisfera l'individu, une activité liée à ses centres d'intérêt qui est source de plaisir en elle-même. Félix du lycée général défavorisé, envisage de faire des études de dessin

aussi bien pour le plaisir que pour s'imposer un défi personnel : « *Vraiment le truc de dessin c'est juste pour moi, c'est juste pour le plaisir, voilà. Moi, ça me choque pas le bleu et le rouge ensemble alors qu'il y a plein de gens qui ont justement cet œil de dessinateur et qui ont du goût. Moi, j'ai pas de goût (...) Donc c'est ça que j'ai envie de travailler mais c'est juste pour mon plaisir* ». Le projet doit ainsi se construire *par soi* et *pour soi* sans se rapporter à une réalité externe à l'individu. En se retournant vers eux-mêmes, les jeunes français effectuent une argumentation quelque peu circulaire : la passion est à la fois la source sur laquelle repose le choix de projet et la finalité vers laquelle il s'oriente. C'est en ce sens que le terme *singularisme* nous a semblé pertinent puisqu'il ne désigne pas un individualisme opposant l'individu à la société, mais il se situe dans un registre différent, comme le souligne Martuccelli : « Dans le singularisme donc, l'idéal suprême n'est plus tant l'autonomie politique ou l'indépendance économique, que la quête d'une forme *suis generis* de *justesse* personnelle ». Le singularisme ne vise pas l'accomplissement d'un modèle d'individu précédant l'individu, l'idée étant : « de parvenir à la réalisation singulière de soi la plus harmonieuse possible, à atteindre ainsi un idéal personnalisé en dehors de tout modèle d'évaluation et même – à terme et comme idéal – de toute idée de comparaison ou de concurrence avec autrui » (p. 51).

Ce souci de singularité est clairement exprimé par Mathieu, un élève du lycée favorisé français : « *Ben après, ça dépend de ce qu'on aime. Parce que les gens qui ont fait des études plus courtes, qui peuvent avoir un métier, qu'eux ils aiment beaucoup, et c'est pareil, après j'veux dire, c'est dans la tête (...) Donc, enfin, moi je me demanderai pas ce que les autres font. Parce que voilà, c'est vraiment une question de goûts en fait, les études courtes ou longues* ».

C'est en invoquant l'autosatisfaction, que les élèves français gardent une distance par rapport à la stratégie et à la compétition avec les autres. L'autrui est donc présent dans son absence, ou plutôt, son absence le rend présent sous forme d'une menace au singularisme : autrui représente le risque d'une compétition effrénée ou d'une invisibilité de l'individu perdu dans la masse. Dans l'idéal, l'affirmation de soi n'est donc pas incompatible avec le commun, pourtant dans la pratique, dans certains cas, elle peut impliquer une subordination des autres face à la réalisation personnelle, comme l'exprime Benjamin, un élève du lycée général défavorisé souhaitant poursuivre des études de publicité : « *Je me suis dit comment une personne qui a voulu vendre une boisson, enfin, un médicament à la base, qui a voulu vendre un Coca-cola, il s'est dit : voilà je vais inventer un papi avec une barbe blanche qui donne des cadeaux à Noël aux gens et qui s'habille en rouge et blanc comme le Coca-cola. Je me suis dit, je veux être cette personne-là. Arriver à transmettre mes idées et à faire, à utiliser les*

gens en fait, c'est dégueulasse à dire mais c'est jouer les marionnettes avec les gens, et j'adore ça ». Ces propos ne doivent pas toutefois être entendus comme une envie d'instrumentalisation des autres pour réussir son projet, c'est simplement une manière de faire prévaloir la passion individuelle sur tout autre modèle normatif.

Les différences infranationales les plus saillantes, concernant ce souci de singularité, dérivent de la clarté et de la précision du projet des jeunes. Certains élèves, ayant une idée précise de leur passion, décrivent la justesse dans le projet d'études ou de métier par rapport à l'image de soi et à ses préférences. Ainsi, Damien du lycée général défavorisé, se définissant comme passionné par les sciences, a formulé un projet de travail dans la recherche scientifique. Lorsque nous lui demandons pourquoi il a préféré la recherche plutôt que les sciences appliquées, il répond :

« J'ai pensé un temps à la médecine mais en fait je me suis vite rendu compte que moi je ne voulais pas des choses fixées. Moi j'avais envie de chercher et de partir dans quelque chose d'inconnu et pas m'arrêter aux acquis qu'on a déjà en fait. C'était surtout ça qui me plaisait. Parce que pour moi dans la recherche il y a quand même une sorte d'étude, d'étude constante, on apprend constamment et il y a toujours quelque chose de nouveau alors que la médecine c'est quand même, bon, il y a des évolutions qui se font en médecine et tout ça, mais quand on est médecin au cours de sa carrière on revoit relativement souvent les mêmes choses quand même donc c'est pas ça qui m'intéressait ». (Damien, élève français, terminal L, lycée général défavorisé).

Les élèves ayant une idée moins précise du métier adhèrent également à cet idéal de la singularité, pourtant il est déclaré d'une manière générale, parfois relativement floue, simplement sous la formule : « il faut faire ce qu'on aime ». Une formule qui généralement s'oppose à un projet contraint, un projet né de l'impossibilité de choix personnel qui débouchera sur un métier « par défaut ». Cet argument est d'autant plus prégnant qu'en France les jeunes ont tendance à estimer que leurs choix d'études et de métier sont irréversibles, comme l'explique Antoine, du lycée moyen : *« Avant je savais pas du tout ce que je voulais faire. Là encore aujourd'hui je ne suis pas fixé sur le métier que je veux faire plus tard. Mais déjà j'ai pris des écoles en fonction de ce que j'aime faire. Quitte à avoir un travail jusqu'à 62 ans je préfère autant faire quelque chose qui me plaît que quelque chose que je fais parce que je suis obligé »*. Certes, ce récit est également présent au Chili et de manière assez généralisée d'ailleurs, néanmoins, en France, en l'absence d'autre *finalité ultime* du projet, il opère comme une fin en soi.

2) Le processus décisionnel : l'emprise de l'argent au Chili, l'emprise scolaire en France

La formulation d'un projet d'études s'effectue généralement en rapport avec une finalité ultime ou une image du sujet qui donne un sens au choix. Cependant, le projet comporte aussi selon l'expression de Boutinet : « une dérive rationalisante » sous-tendant les logiques d'anticipation. Le projet est donc la représentation subjective de l'utilité des études et exige la capacité de l'élève à mettre en place des stratégies pour construire son futur statut d'adulte (Dubet, 1991). Ce processus d'évaluation des coûts et des bénéfices, des risques et des pertes est présent dans la construction d'un projet au Chili et en France, pourtant il acquiert une nature distincte en vertu de la perception que les acteurs ont de l'enseignement supérieur et de la transition au marché de l'emploi. Alors qu'au Chili, les principaux obstacles perçus à la réalisation du projet sont de caractère économique, en France ils sont essentiellement scolaires.

Au Chili, l'évaluation des bénéfices et des risques est imprégnée de la question de l'argent : les coûts des études supérieurs sont sans doute la principale cause de la prégnance de cet aspect, dans le milieu aisé en termes d'absence de contraintes financières, à l'autre extrême, chez les jeunes des classes populaires, l'argent est un organisateur du projet déterminant les choix et les renoncements. L'emprise de l'argent dénote ainsi un rapport subjectif aux études supérieures qui devient inséparable des calculs purement économiques, l'argent agit en « quantifiant » ce processus décisionnel, assignant une valeur marchande aux renoncements et aux aspirations. Les postulats de G. Simmel (1977/1999) à propos de l'argent semblent pertinents pour décrire ce phénomène :

Étant donné qu'un nombre d'objets toujours croissant s'obtient contre argent, et que l'argent, conjointement, s'érige en valeur centrale et absolue, les choses finissent par se réduire à leur coût, et la qualité axiologique ressentie en elles semblent uniquement fonction de leur prix monétaire plus ou moins élevé (p. 339).

Dans le cas du Chili, l'éducation constitue un de ces « objets » dont le coût financier se situe entre l'objectivité du possible et la subjectivité des passions ; c'est la raison pour laquelle, A. Mayol (2012) évoque la métaphore du roi Midas, le roi qui transformait tout ce qu'il touchait en or, pour illustrer cette emprise de l'argent et du marché sur les divers domaines de la vie sociale et notamment sur l'éducation. Une figure peut-être exagérée pour

décrire le processus de construction du projet des jeunes dans son ensemble, jamais réductible à une « question d'argent », néanmoins, la centralité du facteur financier dans l'analyse rationnelle des options, est indéniable.

Les élèves des lycées défavorisés, général et professionnel, formulent leur projet en fonction des coûts des études et même si de manière généralisée ils visent les études supérieures, le choix d'institution, de formation, de métier ainsi que les actions concrètes prévues pour la réalisation des études considèrent à tout moment le facteur financier. Kathia, élève du lycée général défavorisé, envisage la poursuite d'études d'assistante maternelle au lieu de viser le métier d'institutrice « *parce que pour devenir institutrice il faut entrer à l'université et ça coûte environ 200 000 pesos la formation* ». Alors, Kathia a décidé d'étudier un métier dans le même domaine mais hiérarchiquement en-dessous puisque de cette manière elle pourra s'orienter vers un institut professionnel dont les frais d'inscription sont plus accessibles et l'existence de passerelles ouvre la possibilité de, éventuellement, terminer dans une université pour avoir le diplôme d'institutrice : « *si j'avais l'argent, je ferais la formation d'institutrice direct* », ajoute Kathia.

De la même façon, Arturo, un bon élève du lycée professionnel, aspire à un diplôme du niveau bac +5 en administration des entreprises pourtant il pense que finalement il s'orientera vers une formation technique de marketing. Lorsqu'on lui demande quelles sont les difficultés qu'il anticipe dans la poursuite des études universitaires, il répond sans hésiter : l'argent ! Ensuite il explique : « *Oui, une université c'est cher et peut-être que j'aurai pas les moyens pour financer des études, parce que mon papa n'a pas de travail en ce moment et il fait des petits boulots par-ci par-là, des boulots ponctuels. Et ma maman est la seule qui travaille et son salaire ne suffit pas parce qu'on doit payer le loyer qui est de 100 000 pesos environ, donc c'est compliqué* ».

Cette perception des difficultés économiques est similaire chez pratiquement tous les jeunes des lycées défavorisés interviewés et démontre que le choix de projet ne répond pas à l'intériorisation des faibles aspirations ; il est davantage le résultat de l'anticipation des obstacles, d'autant plus contraignants qu'ils sont visibles et qu'ils ont une valeur monétaire objectivement dissuasive. D'autres élèves du milieu défavorisé considèrent la possibilité des bourses dans leur analyse de coûts des études. Jaime, élève du lycée défavorisé, se renseigne actuellement sur les conditions des instituts professionnels et pour l'instant il prévoit de s'inscrire dans un institut privé qui propose plusieurs bourses : « *moi, c'est la bourse indigène qui me sert, j'ai un nom de famille indigène et ça a aussi été avantageux pour moi* ».

Dans ce même lycée, Carolina évalue les options en fonction de la possibilité d'avoir un prêt : « *et en plus l'Inacap est super cher, je crois, d'après ce qu'a dit la dame mais... je*

veux demander un crédit de toute façon, le rembourser après, mais je suis en train d'y réfléchir ». Carolina a conscience que les frais de scolarité sont très élevés, même dans les instituts professionnels, alors l'idée est d'éviter le recours au prêt, soit *via* l'aide financière de sa mère, soit en travaillant à côté. En effet, la solution la plus répandue chez les jeunes du milieu populaire interrogés consiste à combiner les études et le travail, ce qui rejoint les constats des recherches quantitatives. Par exemple, *l'enquête des acteurs* citée ci-dessus, montre que le projet de travailler et d'étudier en même temps est une alternative choisie par 30% des élèves des lycées publics contre seulement 12% dans les lycées privés (CIDE, 2012).

L'*emprise de l'argent* produit ainsi une sous-estimation des obstacles scolaires dans l'évaluation de coûts et de pertes alors qu'ils sont souvent imbriqués aux inégalités socio-économiques, notamment dans l'accès aux universités traditionnelles. En fait, les élèves de milieu défavorisé contournent cette dimension parce que, pour la plupart, ils ont déjà écarté les études dans les universités exigeant un score élevé à la PSU. Les universités prestigieuses sont seulement envisagées par quelques bons élèves, en tout cas largement minoritaires, ou bien par quelques « rêveurs ». Dans l'ensemble, même les bons élèves, ont conscience qu'ils ont peu de chances d'obtenir un score permettant d'accéder à ces universités ; c'est la raison pour laquelle ils prévoient de se présenter à la PSU « juste pour la passer », voire « pour tenter sa chance », sans pour autant baser leur projet d'études sur cette épreuve. C'est le raisonnement de Pedro, qui fréquente pourtant un lycée général, un type d'établissement censé préparer à la PSU et donc aux études universitaires :

« Si je vois que j'ai eu de bons résultats à la PSU c'est évident que je vais m'inscrire dans une université et tout ça. Mais je sens aussi que si j'ai pas de bons résultats, il faut pas dépendre autant de la PSU mais plutôt chercher une autre solution, suivre un autre chemin. Mais moi, j'ai pas une grande foi en moi-même pour la PSU, c'est un truc qui... je vais la passer et si j'ai les bourses, parce que plus que la PSU ce sont les bourses qu'il faut avoir. Si ça marche bien, tant mieux, sinon tant pis. La PSU va pas m'empêcher de faire ce que je veux » (Pedro, élève chilien, terminale, lycée général défavorisé).

Dans le lycée de classe moyenne, la PSU est au cœur de projet d'études ; c'est d'ailleurs dans ce milieu social où les obstacles scolaires acquièrent une centralité comparable à celle que revêt cette dimension en France. La prévision des résultats à la PSU détermineront en grande mesure l'orientation de l'élève. Cependant, les options ne sont pas nombreuses, le score-PSU ainsi que les notes au lycée ne conditionnant pas l'obtention du diplôme envisagé mais seulement le type d'université où le jeune réalisera ses études supérieures : soit les

universités traditionnelles, soit les universités privées. Les bons élèves savent qu'ils ont des chances d'accéder aux meilleures universités à condition de réussir la PSU, ce qui est difficile d'anticiper avec exactitude. En cas d'échec, les universités privées représentent la garantie de pouvoir tout de même réaliser le projet d'études.

Pour les élèves ayant des notes moyennes ou faibles, les universités traditionnelles sont perçues comme un idéal difficile à atteindre, ils envisagent donc des formations moins exigeantes dans ces institutions ou bien directement les universités privées. Par exemple, Evelyn, une élève « moyenne » du lycée moyen hésite entre deux options : d'une part, faire des études d'ingénieur conduisant à un diplôme rentable dans le marché de l'emploi, d'autre part, faire des études d'institutrice de maternelle, un métier à faible rentabilité en termes d'insertion professionnelle et de salaires. Alors si elle fait des études d'ingénieur, peu importe si c'est dans une université privée peu prestigieuse ; en revanche, pour devenir institutrice il faut un diplôme de l'université la plus réputée afin de ne pas affronter une perte trop importante par rapport aux investissements. Evelyn assume ouvertement – ce qui n'est pas le cas de la plupart des jeunes de ce lycée – qu'elle souhaite poursuivre des études rentables, un métier avantageux sur le plan économique, cependant elle est passionnée par l'éducation des enfants et le métier d'institutrice lui plaît vraiment ; elle se confronte alors à un dilemme entre sa passion et ses intérêts stratégiques.

Le dilemme sur le plan subjectif, concernant *a priori* un choix individuel, est ainsi traversé par la question de l'argent : en réalité, le stress et les difficultés à choisir, découlent du risque de prendre la décision erronée, des risques entraînant des pertes essentiellement financières. C'est la raison pour laquelle Evelyn prévoit d'obtenir d'abord un diplôme rentable et ensuite d'étudier par plaisir, sans pression : *« J'aimerais aussi étudier l'économie, ça me plaît, mais j'aimerais l'étudier après (...) et plus tard quand j'aurai terminé mes études, obtenu mon diplôme, c'est-à-dire mon travail, j'aimerais étudier. Mais là, me payer mes études moi-même, et si je rate des matières, je paierai moi et ce sera quelque chose qui me plaît à moi, je ne vais pas me stresser autant pour avoir le diplôme, je pourrai prendre tout le temps que je voudrai, plus pour mon plaisir personnel ».*

Ces jeunes savent que s'ils ne réussissent pas à entrer dans une très bonne université, leurs parents ont les moyens de payer une université privée ou de demander un prêt, alors ils ne comptent pas travailler pour financer leurs études. Cependant, ils n'ont pas la liberté pleine de choix puisque les risques associés sont considérables ; ils ne peuvent pas non plus se permettre d'échouer parce qu'une réorientation entraîne une perte de temps et donc d'argent. De ce fait, ces élèves évoquent de manière récurrente le « champ de l'emploi », entendu comme les possibilités d'insertion professionnelle attachées à un métier spécifique, comme un

aspect crucial au moment de formuler un projet d'études supérieures. Le renoncement opère donc comme un contournement de certains métiers étant, d'après les élèves, « saturés » sur le marché de l'emploi.

Dans le milieu favorisé, l'emprise de l'argent apparaît de manière négative, c'est-à-dire, comme l'absence de considération des coûts économiques dans la construction du projet, paraphrasant G. Simmel (1977/1999) : « l'homme moderne en ce qu'il a de typique apprécie les choses parce qu'elles coûtent cher, et il les apprécie aussi parce qu'elles ne coûtent guère » (p. 339). Les possibilités sont toutes ouvertes et les jeunes peuvent se permettre des choix non rentables, parfois même comme si la préservation de la position sociale n'était pas un critère pour définir le métier à exercer. De manière globale les aspirations sont élevées et laissent transparaître l'intériorisation des attentes du milieu social, tellement les études supérieures sont évidentes. Par exemple, pour ces élèves il n'est pas question de travailler à la sortie du lycée ou de poursuivre une formation courte. Cependant, certains parmi eux s'autorisent des projets qui dans les autres milieux sociaux sont exclus d'emblée. Octavio, un élève ayant des notes faibles, souhaite faire des études de théâtre avec l'objectif de devenir acteur de cinéma. Ses parents n'approuvaient pas son choix et voudraient qu'il s'oriente vers un métier plus « traditionnel », néanmoins, finalement ils lui ont laissé la liberté de choisir. Ainsi, Octavio prévoit de persévérer dans son projet, d'autant plus qu'il a un atout majeur : il a vécu avec ses parents aux États-Unis, à Los Angeles, et sa famille compte y retourner. De cette manière, pour cet élève, le projet de commencer ses études au Chili et d'ensuite partir aux États-Unis n'est pas irréaliste. D'ailleurs, il a déjà pris des cours de théâtre et l'été dernier il a fait un stage aux États-Unis.

Les cas comme celui d'Octavio ne manquent pas. Dans ce même lycée Francisco se projette aussi dans le cinéma mais dans le métier de réalisateur. À l'instar d'Octavio, il pense partir à l'étranger et dans ce projet il ne perçoit pas d'obstacles financiers ou autres. Ses parents l'ont averti des difficultés dans ce métier néanmoins il reste confiant : « ... *au moins ils m'ont dit que c'était génial, sympa, et... ils m'ont pas mis d'obstacles parce qu'ils savent que je sais clairement que les cinéastes chiliens ne gagnent pas beaucoup d'argent comme on peut gagner à l'étranger et je dis : parfait, alors je vais à l'étranger, j'y crois, je fais ça, je fais ça aussi et... Je crois aussi qu'ils ont admiré ça énormément, je crois que je l'ai hérité de mon papa et de ma maman, cet esprit d'entrepreneur, genre d'entreprendre quelque chose et d'en faire une réussite...* ».

Par conséquent, pour ces jeunes l'argent n'est pas un obstacle. D'ailleurs, ils ne se posent pas la question du coût des universités, le choix d'institution reposant davantage sur d'autres critères tels que le type de public (une université à composition sociale plus

hétérogène ou plutôt sélective sur le plan social) ou l'approche de la formation (des études d'ingénieur centrées sur les sciences dures ou plutôt appliquées). Il s'agit presque toujours de choisir entre les deux ou trois universités les plus prestigieuses du pays. Dans d'autres cas, l'argent apparaît comme un besoin de rentabiliser l'investissement au titre de l'éducation qui dans ce milieu est conséquent. Par exemple, Bernardita qui est passionnée par la musique, a préféré intégrer cette passion avec un métier plus rentable : au lieu de faire des études de musique elle a choisi le journalisme envisageant de travailler dans un magazine de musique puisqu'elle adore aussi l'écriture. Ses parents l'ont incitée à prendre cette décision : *« C'est surtout pour mes parents, ils me disent : Aïe ! Pourquoi tu vas étudier ce truc !?! Je te paye pas le lycée pour que tu étudies la musique, ce qui est un mauvais investissement d'après eux... »*. Enfin, chez certains élèves l'argent peut agir dans le sens de rappeler la position avantageuse que presque par éthique il ne faut pas gaspiller, comme l'explique Daniela : *« l'aspect économique de financer l'université, c'est compliqué aussi parce qu'au Chili... on est encore loin d'avoir tous les mêmes opportunités, mais, je trouve que nous au moins, si on a cette opportunité il faut en profiter, on a pas le droit de dire : « Ah ! Tu sais quoi, je veux me prendre deux années sabbatiques et après entrer à l'Université, parce que tu sais que tu peux pas, tu dois profiter de l'opportunité maintenant et... voilà. C'est évidemment très important l'aspect économique, mais comme nous on n'a pas ce problème je crois que peu y pense »*.

En France, le processus décisionnel est traversé par l'*emprise scolaire*, les obstacles anticipés par les jeunes découlant essentiellement du système éducatif : la sélection opérée par les institutions d'enseignement supérieur, les concours, les classes prépa, les conséquences du dossier scolaire, les désavantages en termes de niveau ou d'orientation, souvent perçus comme irréversibles. Ces facteurs sont davantage évoqués que les éventuelles contraintes économiques et de ce fait, les différences entre les jeunes ne relèvent pas directement du milieu social, résultant principalement du niveau scolaire. C'est dans le lycée professionnel, là où l'imbrication des désavantages sociaux et scolaires est plus accentuée, que l'évaluation des coûts et des risques se distingue plus largement des autres et qu'elle peut être plus clairement assimilée à la condition socioéconomique. Les élèves du lycée professionnel français semblent moins ambitieux que leurs pairs chiliens et généralement ne se situent pas dans un processus d'analyse des coûts et des bénéfices par rapport à l'avenir, mais dans une dynamique de justification des décisions (souvent contraintes) effectuées par le passé. Par rapport à l'avenir, ils envisagent de s'insérer immédiatement au marché de l'emploi ou bien de poursuivre des études courtes de type BTS, en particulier des BTS en alternance.

Ces jeunes n'anticipent pas de difficultés scolaires ou financières dans la poursuite d'études, en revanche, ils appréhendent le moment de l'insertion professionnelle. En effet, face à la question « *qu'est-ce qui te fait peur de l'avenir ?* », la réponse est unanime : le chômage. C'est le cas de Justine, une élève ayant des notes moyennes qui prévoit de faire un BTS dans le domaine de la comptabilité : « *Ce qui me fait le plus peur c'est de pas trouver de travail. C'est vrai que ça m'inquiète le plus. C'est pas, j'ai pas peur d'avoir des problèmes de santé ou des problèmes financiers parce que je sais que ça peut toujours se résoudre, même pour l'emploi mais c'est déjà plus difficile* ». Justine et bien des élèves en lycée professionnel, expriment l'ambivalence que produit au niveau subjectif la situation objective de dévaluation du baccalauréat et des diplômes professionnels : ils sont nécessaires mais non suffisants pour l'insertion au marché de l'emploi.

Cette ambivalence consiste à appréhender le chômage tout en affirmant qu'en termes d'accès à l'emploi, la filière professionnelle est avantagée par rapport aux études universitaires, voire aux séries générales du lycée, comme l'explique Olivier : « *Je sais pas, moi des fois j'entends que, par exemple, il y en a qui ont bac + 5 et qui trouvent pas de métier. Donc après, ceux qui sont dans des bacs professionnels ils trouvent mieux un métier, parce qu'ils ont fait des stages et tout et puis, après ceux qui sont en général je pense ils trouvent pas et ils trouvent pas* ». Ambivalence parce qu'ils reconnaissent que les élèves en bac général sont dans une position favorisée dans la hiérarchie scolaire. Pourtant, la représentation dominante semble indiquer qu'il faut trouver un juste-milieu dans son niveau d'études, comme l'illustrent les propos de Justine : « *C'est important mais pour moi il faut pas non plus en faire trop parce que maintenant plus on a de qualifications moins on de chances de trouver un travail (...) Il faut quand même avoir un minimum mais pas en avoir trop. Je pense que niveau B.T.S c'est déjà bien pour trouver un travail* ». Un seul élève de ce lycée souhaite poursuivre des études longues jusqu'à bac + 8 et pour lui, les principaux obstacles à la réalisation de son projet sont d'ordre scolaire :

« *...3% des jeunes qui sont en bac professionnel, seulement 3%, partent dans des longues études ; ce qui est insignifiant. 3% c'est quoi ? Le meilleur de la classe en bac pro, c'est vraiment à chaque fois le meilleur (...) Et vraiment, de toute façon j'ai appelé par exemple, je me suis intéressé à ma poursuite d'études quand je me suis rendu compte qu'il fallait quand même que je le fasse, et j'ai appelé un lycée et on m'a dit carrément : mais il faut que tu soies dans les trois premiers si tu es en bac pro. Si tu es pas dans les trois premiers de la classe avec un dossier béton, c'est-à-dire, félicitations, un bac avec mention et aucun point négatif, tu passeras pas, c'est même pas possible parce*

qu'ils peuvent pas, les bacs pro n'ont pas le niveau, ils suivent pas ». (Martin, élève français, terminale, lycée professionnel).

Bien que la question de l'emploi soit présente dans tous les lycées (nous y reviendrons), en dehors du lycée professionnel les anticipations des risques et des avantages à l'égard des études sont clairement plus détachées des conditions économiques se concentrant sur les aspects essentiellement scolaires ; c'est la raison pour laquelle, les principales différences entre les jeunes relèvent de leur niveau scolaire actuel. Les élèves ayant des bonnes notes ne sont pas nécessairement plus confiants envers l'avenir, néanmoins ils se distinguent des autres jeunes dans leurs aspirations, ce qui entraîne une anticipation des risques différente. Ces élèves envisagent des études dans les Grandes écoles ou bien dans les formations prestigieuses de l'université exigeant une sélection à l'entrée ou ensuite un concours pour s'orienter vers une école spécialisée. Dans le lycée favorisé, Adèle souhaite réaliser des classes préparatoires littéraires pour accéder à l'École normale supérieure et, comme la plupart des élèves ayant un projet similaire, elle appréhende ces processus sélectifs : *« Les classes préparatoires, de toute façon, c'est réputé pour vraiment... qu'il faut vraiment beaucoup, beaucoup, beaucoup travailler. Il y en a plein qui me disent qu'ils n'ont pas de vie à côté du travail en classe préparatoire. Puis après, pour accéder à l'École Normale Supérieure, faut vraiment aussi travailler beaucoup. Puisqu'ils prennent, sur une prépa, on est quand même... à l'issue de la deuxième année, je sais pas... une cinquantaine d'élèves. Là ils en prennent deux, trois. Je sais pas. Peut-être moins »*.

Le principal calcul que font ces élèves consiste donc à prévoir une quantité importante de travail, tout comme un état psychologique permettant de supporter les années des classes prépa. Damien, un bon élève du lycée général défavorisé souhaitant aussi entrer dans une École normale supérieure, exprime une appréhension similaire, néanmoins, en faisant une analyse des coûts et des bénéfices il estime qu'intégrer une Grande école sera toujours plus avantageux que l'université : *« pendant longtemps j'ai pensé le faire à l'université et là j'ai changé d'avis un peu au dernier moment, mais c'est-à-dire qu'en fait l'université c'est un peu vu comme, enfin, ceux qui réussissent pas en prépa vont à l'université (...) Un diplôme en sortant d'une grande école, ça fait toujours mieux sur un CV qu'un doctorat à l'université »*.

Les jeunes ayant des aspirations moins élevées ne sont pas moins inquiets à l'égard des études puisqu'ils envisagent des formations qui requièrent un concours ou bien une sélection sur dossier. C'est le cas de Marjory, élève « moyenne » dans le lycée moyen, qui souhaite devenir orthophoniste :

« Le concours d'orthophoniste c'est un des plus sélectifs de France (...) Donc moi, je me sens pas encore prête l'année prochaine à faire tout de suite une

prépa, maintenant (...) J'aimerais passer le BAFA pour travailler pendant les vacances. J'aimerais me renseigner un peu aussi, encore un peu sur le métier d'orthophoniste, voilà, me documenter sur les prépas, les choses comme ça. Donc du coup je prends un an pour faire une fac de psycho parce que ça m'intéresse déjà (...) C'est vraiment un an pour faire le point, pour faire tout ce que je pourrais pas faire si je vais en prépa » (Marjory, élève française, terminale L, lycée général moyen).

Les calculs qu'opèrent les élèves consistent donc à tenter de se placer le plus haut possible dans la hiérarchie scolaire, à déployer des tactiques afin de réussir les processus sélectifs. Par exemple, Valérie, du lycée favorisé, souhaite faire l'École de magistrature pour devenir juge et, suivant les conseils donnés dans son lycée, elle prévoit de prendre une voie peu usuelle justement pour se démarquer et réussir le concours : *« Il faut commencer par Sciences Politiques et faire une licence Sciences Po et ensuite, avec les équivalences, passer en fait en droit. Et ensuite, on est mieux préparé pour le concours parce qu'il y a une épreuve de culture générale au concours, et que droit nous prépare pas assez à cette épreuve de culture générale. Et qu'en Sciences Po au niveau de la culture générale y'a pas de soucis. C'est pour ça. Et ça c'est aussi, on va dire ouais, la voie royale pour avoir le concours ».*

Les élèves ayant des résultats faibles se situent dans un registre différent. Ces jeunes ont déjà renoncé à leur projet initial et ils se trouvent dans la difficulté de trouver un projet alternatif basé sur les rares possibilités qui restent encore ouvertes en vertu de leur faible valeur scolaire. Dans le lycée favorisé, Mathieu avait eu des bonnes notes jusqu'à son orientation en S où il a commencé à baisser, ayant en première une moyenne de 7,9. Il souhaitait devenir pharmacien depuis très longtemps, cependant, son projet d'études s'est effondré puisqu'en raison de ses difficultés dans les matières scientifiques il prévoit de se réorienter vers une filière technologique : *« Alors que par exemple, moi avec un Bac STG, si je fais un STG, ça sera plus limité, enfin je pourrai pas faire pharmacien. Je pourrai plus le faire. Donc, il faudra que je change de... d'avenir, enfin pour plus tard ».* Les difficultés scolaires que Mathieu éprouve à présent bouleversent son concept de soi en tant qu'élève, modifiant son rapport aux études, ses aspirations et son projet. Par conséquent, il envisage des études courtes se sentant incapable de s'investir dans des études prestigieuses : *« Mais je me rappelle quand j'étais au collège, j'avais des bonnes notes, je me suis dit que je ferais des études longues par exemple. Et là vu que j'ai pas de bonnes notes, ça m'a un peu démoralisé, et je veux plus trop en faire. Mais c'est vrai que si j'ai des bonnes notes, peut-être que je changerai peut-être d'études, et je ferai peut-être des études plus longues ».* Cet élève exprime clairement l'emprise scolaire sur le choix de projet : ce sont les notes et la motivation

pour les études qui détermineront son projet, même s'il est dans une position scolaire *a priori* favorisée : dans un lycée prestigieux et dans la filière scientifique.

Certains jeunes qui actuellement ont des résultats moyens et qui ont réussi à construire un projet qui les satisfait, ont exclu des options auparavant envisagées, parce qu'elles représentaient des risques d'échec trop importants et donc des pertes élevées par rapport à l'investissement scolaire qu'elles entraînaient. C'est le cas de Cathy, une bonne élève en filière STG du lycée moyen, dont le rêve était de devenir puéricultrice :

« Et donc du coup je voulais faire ça parce que je voulais faire un métier par rapport aux enfants. Et en fait quand j'ai vu qu'il fallait faire beaucoup d'années d'études j'ai lâché prise, j'ai laissé tomber (...) Ben déjà on pouvait faire, il fallait, enfin, déjà peut-être faire une fac de médecine. Et moi, mon ancienne prof principale, l'année dernière, elle m'a dit : toi, la fac ça va pas t'aller. Dans un amphi toute seule et il faut beaucoup travailler chez soi, beaucoup écouter en cours avec plein de monde. Elle m'a dit : ce qui t'irait le mieux c'est un BTS. C'est ce que j'avais aussi l'ambition de faire si je pouvais pas faire ça. C'est pour ça que j'ai préféré, je préfère faire un BTS que, qu'être toute seule » (Cathy, élève française, première STG, lycée général moyen).

En France, les jeunes ayant déjà renoncé à leurs projets à cause de leurs résultats scolaires sont nombreux et se trouvent dans tous les milieux sociaux et dans toutes les filières. La perception de l'irréversibilité du parcours scolaire se traduit, dans ces cas, par des *projets avortés*, c'est-à-dire, des futurs qui à un moment donné furent possibles mais qui sont devenus à présent des projets non réalisés ni réalisables ; toutes ces possibilités mortes qui s'expriment au travers d'un : *si j'avais...* Ou dans le langage littéraire de l'écrivain espagnol Miguel de Unamuno, les « ex-futurs », les « avènements d'autrefois ».

3) La conjoncture économique et les projets : la mobilité intergénérationnelle au Chili, l'insertion professionnelle en France.

La perception que les jeunes ont à l'égard de la situation économique du pays, des possibilités de mobilité sociale ou d'insertion au marché de l'emploi, affecte la formulation du projet professionnel, voire de vie. De cette manière, situés dans deux sociétés qui connaissent actuellement une conjoncture économique distincte (voir tableau N°16 ci-dessous), les élèves chiliens et français affrontent différemment l'anticipation de leur intégration économique et sociale, ces différences étant d'autant plus prononcées que les élèves se situent dans une position désavantagée dans leur système scolaire respectif.

Tableau N°16 : Indicateurs macroéconomiques du Chili et de la France, selon l'OCDE

		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Croissance % PIB	Chili	6.2	5.7	5.2	3.3	-1.0	6.1	6.0	5,6
	France	1.8	2.5	2.3	-0.1	-3.1	1.7	2.0	0
Taux de Chômage	Chili	9.2	7.8	7.1	7.8	10.8	8.2	7.1	6,4
	France	9.3	9.2	8.4	7.8	9.5	9.7	9.6	10.2

Le taux de chômage correspond à la population active totale.

Source : OCDE (<http://www.oecd.org/fr/>), profil statistique par pays. Les données du Chili en 2012 ont été complétées à partir du Rapport « Estudios económicos de la OCDE Chile, 2013 ».

Au Chili, ces jeunes défavorisés correspondant aux milieux sociaux populaires aussi bien dans la filière générale que professionnelle, invoquent la mobilité intergénérationnelle comme finalité de leur projet d'études et professionnel, une logique que nous nommons de *dépassement* dans la mesure où elle contemple une amélioration des conditions de vie actuelles et de la position sociale des parents. En effet, le discours prédominant à propos des études supérieures consiste à voir dans l'École l'espoir de mobilité ascendante malgré la constatation des inégalités sociales. Ainsi, Pedro, un élève moyen du lycée général défavorisé, aspire, *via* les études supérieures, à avoir de meilleures conditions de travail et de vie par rapport à ses parents :

« C'est surtout pour ça, disons que je veux pas avoir un enfant et qu'il vive ce que j'ai vécu moi, je veux que ses parents soient toujours présents, toujours. C'est pour ça que je veux étudier, pour que... quand on a un travail, ne pas être stressé par le boulot, qu'ils puissent me virer si j'y vais pas ou devoir travailler toute la journée. C'est pour ça, quand on a fait des études on a des horaires de travail plus courts, c'est ce que je pense, et c'est pour ça qu'on a plus de temps pour... pour sa famille, c'est juste pour ça » (Pedro, élève chilien, terminale, lycée général défavorisé).

Pour ces élèves les études représentent la possibilité de ne plus affronter les mêmes privations économiques qu'ils ont connues dans leur famille d'origine et l'espoir de donner une vie meilleure à leurs enfants.

L'espoir porté par l'École comme ascenseur social est souvent transmis par les parents, probablement plus conscients de ce que signifie « vivre avec le minimum » et supporter des conditions de travail précaires et parfois même abusives. C'est par exemple le cas des femmes travaillant comme domestiques, lesquelles au Chili ne sont que récemment régies par le code du travail et malgré cela, présentent toujours des conditions de travail plus précaires que l'ensemble de travailleurs, en particulier les domestiques « *puertas adentro* »

(d'intérieur) qui habitent chez leurs patrons et n'ont donc pas une séparation des fonctions ni d'horaires définis. C'est la raison pour laquelle, Vanesa du lycée professionnel, souhaite poursuivre des études supérieures :

« Mais si tu étudies pas et que tu termines même pas le collège, qu'est-ce que tu vas faire de ta vie ? (...) Je le vois par rapport aux femmes, parce que si une femme n'arrive pas en Terminale et n'obtient pas de diplôme, qu'est-ce qu'elle va devenir ? Une femme au foyer ou une domestique, je crois pas que ce soit le mieux pour une personne. Ma maman me dit que ce serait dommage de me voir moi, nettoyer les toilettes dans la maison des autres, c'est pour ça qu'elle me donne une éducation et qu'elle m'a mise au lycée pour que je fasse mieux qu'elle » (Vanesa, élève chilienne, première, lycée professionnel).

Chez certains jeunes le dépassement acquiert la forme d'une amélioration de la situation financière afin d'accéder à la consommation. La finalité demeure ainsi bornée aux besoins matériels, aux aspirations concrètes d'acquérir des biens dont ils sont dépourvus à présent. Par exemple, Karina, une élève en lycée professionnel qui habite seulement avec sa mère parce que son père est décédé, vend des vêtements avec elle sur un marché. Elles connaissent aujourd'hui une situation financière très précaire, avec un surendettement qui ne leur permet pas d'accéder aux produits de consommation auxquels Karina se sent attachée. Alors, pour cette élève le projet consiste à avoir un travail dont le salaire satisfasse ces désirs matériels : *« ...Moi j'ai toujours aimé avoir les meilleures choses, parce qu'on dit toujours : "il faut rester humble quand même", mais je dis : oui, mais supposons que j'aime bien avoir des choses chères, c'est pas parce que je suis moins humble (...) Je trouve que si ma maman un jour ne peut plus travailler, je vais pas me contenter avec un "c'est pas grave, je ne m'achète plus de vêtements" ou "non, il vaut mieux pas sortir". Non, je vais pas me contenter avec ça »*.

Pourtant, en général, le dépassement ne se borne pas à l'amélioration de la situation financière pour accéder à des biens de consommation, il est représenté aussi comme une reconnaissance. De ce point de vue, et en cohérence avec des études précédentes (Davila *et al.*, 2008 ; Molina, 2008), la formule « devenir quelqu'un » exprime ce désir de reconnaissance dans la société, auquel les titres scolaires semblent contribuer. Felipe, du lycée général défavorisé, formule cette phrase de manière positive lorsqu'il affirme que pour réussir dans la vie il faut privilégier les études : *« croire au fait qu'on va devenir quelqu'un dans la vie grâce aux études et avec ce qu'on a appris. C'est comme devenir une personne, devenir un peu plus grand »*. De la même manière, Vanesa, du lycée professionnel souligne: *« Je crois*

que les études sont trop importantes pour devenir quelqu'un dans la vie, elles sont super importantes, parce que sans études tu peux plus rien faire, t'es plus rien dans la vie ». En effet, l'expression « devenir quelqu'un » est plus souvent formulée de manière négative « n'être rien » ou « n'être personne », montrant ainsi que les diplômes ne sont pas seulement un signal du niveau scolaire ou une place dans la file d'attente pour l'emploi, ils servent aussi à attester la valeur de la personne qui a démontré être capable de « s'en sortir », de se dépasser. C'est la raison pour laquelle certains jeunes souhaitent « arriver à l'université », comme si l'accès aux études supérieures était en soi une preuve de réussite dans la vie.

La reconnaissance suppose le respect puisque les diplômes donnent accès à des postes dans lesquels les travailleurs ne sont pas soumis aux ordres d'un patron. Pedro, du lycée général défavorisé, souhaite faire des études pour devenir ingénieur ou technicien, aspirant de la sorte à un niveau plus élevé que celui d'un ouvrier : « *Bien sûr, je veux pas non plus me faire marcher dessus (« que me pasen a llevar »), que si je veux pas faire quelque chose je puisse dire non parce que c'est moi le chef. J'aime pas non plus qu'on me donne des ordres, je préfère être indépendant des autres* ». L'expression « pasar a llevar » au Chili est invoquée pour désigner les traitements abusifs, le sentiment de manque de respect de la part d'une autre personne que Pedro associe clairement à la position occupée dans la hiérarchie au sein d'une entreprise : celui qui se situe au bout de la hiérarchie risque de subir ces traitements abusifs de la part de ses supérieurs¹⁹⁵. Dans la mesure où les diplômes permettent de se placer plus haut, ils protègent de ces situations où la personne est réduite au néant. C'est donc aussi pour cette raison que les diplômes sont un moyen de « devenir quelqu'un » et que les parents incitent ces jeunes à poursuivre des études supérieures pour être « meilleurs qu'eux », comme l'explique Paulina, du lycée professionnel : « *En plus, les parents te disent d'étudier, de finir le lycée, comme eux l'ont pas fait. Au moins, mes parents sont arrivés jusqu'en fin de primaire [13 ans]. L'école, ils l'ont finie en étant déjà grands, quand on était en primaire je crois. Quand on était en primaire ils ont tout juste fini l'école primaire. Ma maman travaille pas et mon papa travaille pas en ce moment, parce qu'il a eu des antécédents judiciaires et ça lui permet de travailler presque nulle part. Son casier n'est pas vierge* ».

Enfin, l'aspiration personnelle de dépassement peut s'accompagner d'une quête collective, parce que reposant sur l'appartenance sociale et visant une finalité pour la classe sociale ; un projet individuel qui porte un projet collectif. C'est le cas de Cristian, un bon

¹⁹⁵ L'étude qualitative menée par K. Araujo (2009), auprès des jeunes et des adultes des classes moyennes et populaires, met en exergue la prégnance du sentiment d'atteinte à la dignité que les individus de milieu défavorisé évoquent systématiquement sous la formule « pasar a llevar ». Selon cette auteure, les discriminations de classe sociale et les abus de pouvoir éprouvés par les personnes de milieu défavorisé sont vécus comme une atteinte à la « possibilité basique et primaire de se constituer simplement comme sujets possibles de reconnaissance sociale » (p. 46).

élève du lycée professionnel qui, comme tous, souhaite poursuivre des études supérieures pour améliorer ses conditions de vie ; cependant, pour cet élève, avoir une vie réussie ne se borne pas à l'aspiration individuelle de se dépasser :

« Avoir mon travail et bonne situation économique, c'est tout. C'est ça pour moi réussir sa vie. C'est pas être millionnaire, non. Bon, j'aimerais bien vivre dans une belle maison, mais si moi je suis d'ici, d'en bas, je reste en bas. Je viens de la commune X, du quartier Y, où tout le monde est censé être très pauvre. Non, si je m'en sors, je reste ici, en bas, et je leur démontre à tous, je fais taire tous ceux qui disent que dans cette commune, il peut pas y avoir de professionnel, que personne peut s'en sortir, que c'est des pauvres. C'est comme si moi je viens d'en bas, je restais ici, en bas, mais je deviens un professionnel qui a vachement réussi¹⁹⁶ » (Cristian, élève chilienne, première, lycée professionnel).

En fait, Cristian pense qu'en devenant un professionnel il sera le contre-exemple permettant de contester le stigmate social à l'égard des jeunes des quartiers populaires ; un jeune qui, malgré sa condition de départ, réussit ses études et son projet professionnel ne satisfait pas seulement l'aspiration individuelle de dépassement, il est une preuve pour la société entière confirmant que les préjugés « classistes » sont faux. De plus, le désir de mobilité sociale est ici mitigé par l'identification à l'égard du groupe social que Cristian n'est pas prêt à abandonner au nom d'une amélioration de ses conditions de vie : *« Peu importe si je vais réussir ou pas, si je suis d'en bas, je garderai mes habitudes d'ici en bas, je vais pas changer parce que j'ai plus d'argent. Si je viens d'en bas et ma famille aussi, je vais pas changer parce que j'ai plus d'argent »*. De cette manière, cet élève anticipe une solution à la contradiction qu'éprouvent les jeunes connaissant une mobilité ascendante dès lors qu'ils confrontent une distance par rapport à la culture de la classe sociale d'origine, une situation déjà décrite par R. Turner (1960) lorsqu'il comparait la mobilité de parrainage et la mobilité de compétition.

En France, la conjoncture économique actuelle marquée par la crise financière de 2008 ainsi que le chômage de masse qui s'est installé comme une condition structurelle et qui concerne davantage la période de transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle, ne laissent pas les jeunes indifférents et se répercutent directement sur leur représentation de l'avenir. Les élèves qui se trouvent à la fin du lycée, notamment ceux qui

¹⁹⁶ Il faut souligner qu'à Santiago de Chili l'expression « venir d'en bas » recouvre le fait d'être pauvre (d'être en bas de l'échelle sociale) en même temps que la zone géographique d'habitation des classes populaires. La ville a une frontière géographique et des classes sociales précises : vers la montagne, « le haut » se trouvent les quartiers aisés alors que les quartiers populaires se situent vers la vallée.

occupent les positions scolaires désavantagées, sont donc inquiets du chômage et leur projet repose moins sur l'aspiration de mobilité intergénérationnelle que sur le *placement*, en empruntant la formule de C. Van de Valde (2008). Selon cette auteure, la logique consistant à « se placer » est prédominante dans la représentation de l'avenir des jeunes français : « Plus qu'ailleurs, l'âge adulte est prioritairement pensé comme l'âge du définitif, et la jeunesse, associée au temps des études et de l'insertion professionnelle, revêt la signification d'un investissement à long terme, censé déterminer le destin social de l'individu » (p. 113). Cette même logique se retrouve chez les lycéens que nous avons interviewés, lesquels ressentent une pression pour trouver « leur place » dans la société ou simplement pour « se placer » le plus haut possible dans la file d'attente de l'emploi.

Nous avons déjà évoqué cet aspect plus haut en tant que facteur organisateur dans l'évaluation des coûts et des avantages des projets des élèves du lycée professionnel. Or l'emploi et la situation économique du pays dans son ensemble ont des répercussions plus vastes. En effet, si cette logique du *placement* mérite une considération particulière, c'est parce qu'elle acquiert une centralité dans les discours des jeunes – non seulement du lycée professionnel – et parce qu'en opposition aux élèves chiliens, l'aspiration de mobilité intergénérationnelle est quasiment absente.

Du point de vue synchronique et en dépit des cas des surdiplômés qui ne parviennent pas à s'insérer, les jeunes insistent sur le fait que les études constituent le principal moyen de réussir la vie, que les diplômes protègent du chômage et permettent l'accès aux meilleures positions sociales ; en tous cas, qu'ils sont indispensables. L'aspiration de réussite professionnelle *via* l'École est donc bien réelle, les diplômes permettraient même d'évoluer au fil des années. Par exemple, pour Manon, une élève moyenne du lycée général défavorisé, « réussir sa vie » suppose : « *Déjà c'est de réussir à faire, c'est notre idée de départ, enfin, avoir le métier qu'on désire et gravir les échelons quoi, évoluer dans ce métier, passer au plus haut niveau quoi* ». Pourtant, même pour les jeunes les plus optimistes, dans le meilleur des cas, les études supérieures contribuent à une mobilité intragénérationnelle sans faire jamais allusion à l'amélioration des conditions par rapport aux parents. Ce discours ne fut tenu que par une des élèves interviewées, une très bonne élève d'origine maghrébine voyant dans les études prestigieuses un dépassement de la situation de sa mère qui avait arrêté précocement l'école.

En revanche, lorsque les élèves portent un regard diachronique ou intergénérationnel, ils deviennent davantage pessimistes. Alors, c'est un sentiment de déclin qui semble s'imposer, comme l'exprime clairement Rémi du lycée professionnel : « *En France il n'y a pas de travail, je sais pas pour vous, mais nous, il y en a pas, on a du mal à trouver un*

travail, ça devient de plus en plus dur. Je pense que dans 10 ans, dans 10 ans, même mes fils, mes enfants, je ne sais pas comment ils vont faire quoi ». D'autres jeunes invoquent le paradoxe des surdiplômés pour illustrer la dégradation de la situation actuelle par rapport à l'époque du plein emploi. Par exemple, Léo, un élève du lycée favorisé, lorsque nous lui demandons s'il pense qu'en France plus on a de diplômes, plus on gagne de l'argent et plus on a des meilleures conditions de vie, il répond : *« Non, non. C'était vrai. Ça a été vrai à une époque. Aujourd'hui plus du tout. Aujourd'hui, y'a des gens, c'est pas pour t'affoler, mais qui sont en doctorat, qui ont fait huit ans d'études et qui aujourd'hui... ben non, ben ils y arrivent pas quoi. Ça je trouve ça horrible ».*

Pour cette raison l'École est perçue davantage comme un moyen de placement dans la société que comme un ascenseur social, l'aspiration générale étant, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, d'avoir « un métier qui plaît ». C'est ainsi que Marjory du lycée moyen se représente la réussite professionnelle : *« Ben, c'est arriver à faire ce qu'on aime, à pas se forcer, je veux dire, par exemple si on va tous les matins au travail en se disant, je veux pas y aller, pour moi c'est pas avoir réussi ».* Du même lycée, Florian définit la réussite dans la vie comme : *« Se lever le matin et aller à son boulot et être content d'aller à son boulot ».*

L'image négative de l'avenir peut prendre, comme au Chili, la forme d'une difficulté à subvenir à ses besoins, une vie conditionnée par la privation des biens de consommation et les pressions financières permanentes. Pourtant, le risque majeur, la situation la plus extrême à laquelle conduirait l'absence des diplômes et d'insertion professionnelle, est justement le contraire du *placement*, c'est-à-dire, la marginalité. Les propos de Maxime, du lycée général défavorisé résument assez bien cette appréhension :

« Je pense que, par exemple, il y a des chômeurs qui devraient pas forcément l'être. Je sais pas, y en a qui ont pas de diplômes, donc forcément ils s'y retrouvent, voilà. Y en a qui dorment dans la rue, y en a qui, je ne sais pas. Je pense que... qu'ils se sont ratés quelque part un jour, qu'ils ont fait une bêtise qui leur a coûté toute la suite, qu'ils ont pas travaillé au moment où ils devaient travailler, enfin ça se joue toujours... A mon avis ça, un raté, ça se joue à pas grand-chose. Une réussite se construit beaucoup mais un raté, ça part de pas grand-chose je pense » (Maxime, élève français, première ES, lycée général défavorisé).

La perception pessimiste à l'égard des possibilités d'insertion en France atteint son expression maximale dans l'aspiration d'émigration. Alors qu'au Chili, le départ à l'étranger s'exprime comme une projection positive de l'avenir, est un projet très minoritaire et détenu davantage par les élèves aisés, en France, il est évoqué par bien des jeunes, notamment ceux

qui connaissent ou ont connu des difficultés scolaires et acquiert la forme d'une porte de secours devant les appréhensions que produit l'anticipation de l'avenir dans le pays.

Pour certains élèves le départ à l'étranger est pour l'instant un rêve, une idée peu précise, comme chez Sarah, une élève de la spécialité de commerce en lycée professionnel qui souhaiterait monter une entreprise de prêt-à-porter en Espagne : « *Parce que ça me plaît, j'aime l'Espagne, je me débrouille bien en espagnol et voilà* ». De la même manière, Félix, un élève du lycée général défavorisé ayant des résultats faibles, explique :

« *...Je fais deux, trois ans en France et je pars aux États-Unis travailler pour Pixar ou un truc comme ça, dans un bon truc en 3D et voilà. Oui, dans un pays où la vie n'est pas la même, où il y a pas la même sécurité, mais il y a pas la même paie non plus (...)* Aux États-Unis ça vaut vraiment le coup parce qu'ils investissent beaucoup dans les gens. Loin de la France si c'est possible, ça va pas aller de mieux en mieux la France. On va voir ce qui se passe. En France, voilà, ça fait 18 ans que je suis né et depuis 18 ans que je vois la France se dégrader comme c'est pas permis, c'est horrible » (Félix, élève français, terminale S, lycée général défavorisé).

D'autres élèves qui envisagent partir à l'étranger ne justifient pas seulement ce projet à partir des difficultés d'insertion professionnelle en France mais aussi et surtout à partir de leur distance à l'égard de la société dans son ensemble, de la « culture française ». Hugo, un bon élève de la filière STG du lycée favorisé a vécu dans plusieurs pays en raison du travail de ses parents et porte un regard assez critique sur la « culture française » : « *Moi j'ai pas envie de travailler en France. Pas du tout (...)* Non, j'aime pas la mentalité en France, des gens, quand ils travaillent et tout (...) *Moi j'aimerais bien travailler en Afrique si c'est possible et dans les pays arabes, vers le Moyen-Orient, au Liban ou au Qatar ou au Koweït, ou à Dubaï. Des pays comme ça (...)* Parce que je trouve que les Français c'est des chômeurs. Je trouve qu'ils se plaignent tout le temps, ils sont pas polis et quand on habite à l'étranger on le voit vraiment en fait, quand on habite en France non, pas forcément ». Pour Hugo le projet est précis, il souhaite faire des études dans une école hôtelière suisse prestigieuse et son père lui donne un soutien affectif et financier pour parvenir à ses buts ; en raison de son histoire de vie marquée par les changements constants de pays, le tourisme et l'hôtellerie ont constitué une projection logique de métier.

Pour d'autres élèves, le projet de départ à l'étranger acquiert une tonalité plus tragique, à tel point qu'il incite le questionnement sur le rôle du passé scolaire, sur la responsabilité de la scolarité dans cette représentation négative de la société et de soi-même. Est-ce que l'élève n'a jamais été attaché à la culture française et de ce fait il n'a pas pu s'intégrer à l'École ? Ou

bien, est-ce que son échec a produit un désespoir par rapport à l'avenir qu'il justifie en insistant sur son refus de cette société ? Il est impossible de répondre à question même s'il est probable que ces deux phénomènes s'influencent mutuellement.

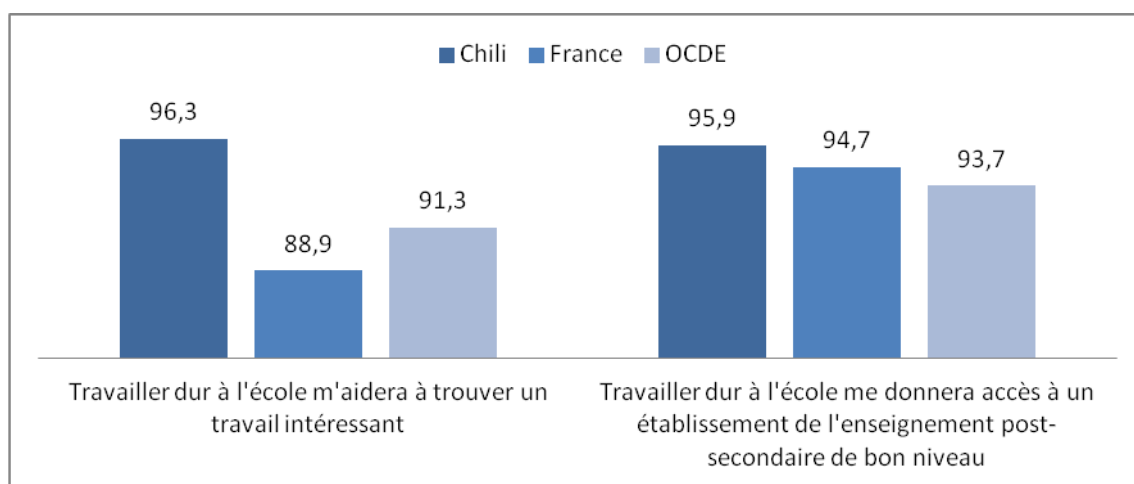
Le cas qui permet de l'illustrer est celui d'Arnaud, un élève ayant des notes très faibles, dans le lycée général moyen. Arnaud se présente comme quelqu'un « en échec scolaire », éprouvant des difficultés à s'intégrer véritablement à l'École. S'il n'a pas décroché (il a failli l'année dernière), c'est juste parce qu'il veut avoir son bac. Ayant des origines espagnoles, il a des facilités en espagnol, la seule matière qu'il aime au lycée. Son projet est donc de partir en Amérique Latine et même si au collège il envisageait de faire des études longues, il s'est démotivé progressivement, et à présent il formule un projet d'avenir qui ne dépend pas de l'École et qui repose sur la seule matière qui lui plaît. Il explique son désir d'émigrer en invoquant un refus des valeurs de la culture française, les mêmes qui sous-tendent les projets basés sur la réussite scolaire : « *En France c'est vraiment, si on veut être quelqu'un il faut réussir, avoir une maison, une belle voiture, tout ça, sinon on est rien quoi. Enfin, je vois que, admettons, un SDF en France, ou un clochard en France, on le met dans un autre pays c'est pas un SDF hein. Ici un SDF il devient comme ça parce que la culture fait qu'il est comme ça. Il y a plein de pays dans le monde où les gens n'ont pas de maison et ils se considèrent pas comme des pauvres. Enfin voilà, j'aime pas cette culture* ». En fait, Arnaud évoque l'exemple de son frère qui a décidé de partir à l'étranger et travailler dans plusieurs pays différents : « *Il faisait des petits boulots, il était plombier, il a fait des études de plomberie. Il a voulu faire des études, enfin, un bac professionnel et puis des études supérieures mais il a arrêté parce qu'il avait pas envie de le faire. Il est comme moi, il a pas la même vision du monde que les Français, enfin, vouloir, le capitalisme, vouloir réussir à être riche plus tard. Il préfère découvrir, voyager et c'est ce qu'il a fait* »

Le désir de dépassement des jeunes chiliens et le pessimisme des élèves français sont certainement liés à la perception qu'ils ont des conditions économiques du pays et des perspectives de mobilité sociale ou d'insertion professionnelle. Cependant, même si la conjoncture économique actuelle semble plus favorable au Chili, d'après quelques indicateurs macroéconomiques momentanés, il ne faut pas oublier que dans l'ensemble ces deux nations occupent des positions largement contrastées dans l'économie mondiale. De ce point de vue, les représentations de l'avenir des jeunes vont même à l'encontre des opinions du sens commun (surtout au Chili) qui attribuent des expériences subjectives plus optimistes aux pays riches, en raison de leurs meilleures conditions de vie.

Les résultats des recherches internationales semblent confirmer ces tendances. C'est le cas de l'enquête PISA dont la version 2012 inclut des questions portant sur l'utilité perçue des

études à long-terme. La figure N°28 montre les pourcentages des réponses affirmatives pour le Chili, la France et la moyenne des pays de l'OCDE. Alors que 96% des élèves chiliens affirment que travailler dur à l'école les aidera à trouver un emploi plus tard, en France ce pourcentage s'élève à 89%, se situant en dessous de la moyenne de l'OCDE (91%). Les jeunes français semblent ainsi moins confiants de l'impact des études sur l'insertion professionnelle, même s'ils perçoivent que travailler à l'école permet d'accéder aux formations post-secondaires prestigieuses. Sur ce dernier point, les réponses des jeunes chiliens et français sont en effet assez convergentes : le Chili affiche 96% d'adhésion à cette affirmation, la France 95% et l'OCDE 94%.

Figure N°28 : Attitudes envers les activités d'apprentissage à l'école, d'après l'enquête Pisa 2012



Lecture : Les barres représentent le pourcentage d'élèves de 15 ans déclarant être d'accord ou tout à fait d'accord avec les phrases indiquées en bas de la figure. Sont inclus les résultats pour le Chili, la France et l'OCDE. Par exemple : 89% des élèves français sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « travailler dur à l'école m'aidera à trouver un travail intéressant ».

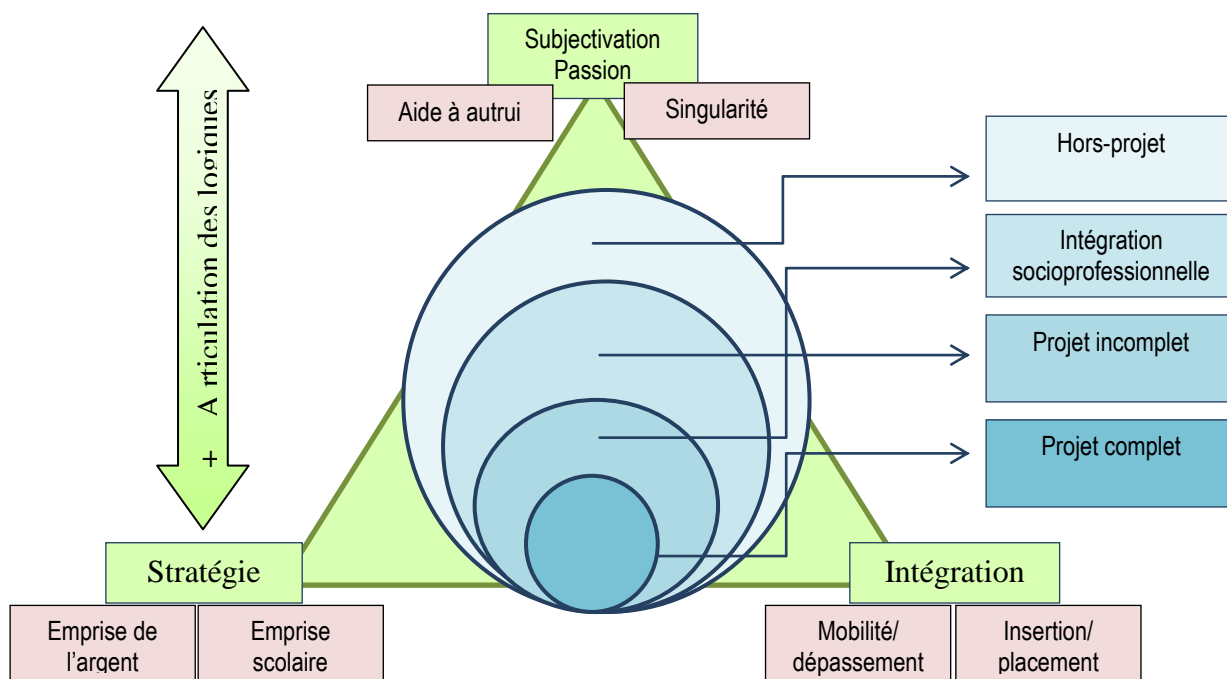
Source : OCDE (2013a), Rapport PISA 2012, Vol. II.

Par ailleurs, l'enquête internationale « Les jeunes face à leur avenir » menée auprès des jeunes âgés de 16 à 29 ans de dix-sept nations (Singly, 2008), met aussi en exergue le pessimisme des jeunes français vis-à-vis de l'avenir. Face aux affirmations « mon avenir est prometteur » et « Je suis certain que j'aurai un bon travail dans l'avenir », seulement 26% et 27% des jeunes français, respectivement, ont répondu de manière positive ; le Japon étant le seul pays plus pessimiste parmi les huit nations considérées dans cette analyse (au Danemark ce pourcentage s'élève à 60%).

Les inégalités devant le projet d'avenir

Les logiques convergentes et divergentes dans la construction du projet d'avenir au Chili et en France opèrent comme des orientations disparates que l'acteur est amené à articuler, en vertu des supports et des contraintes présents dans la situation. Ces supports et ces contraintes étant inégaux et différemment répartis au sein de chaque pays, se traduisent par des inégalités devant l'épreuve de construire un projet. À partir des possibilités d'intégrer les logiques expliquées ci-dessus, il est possible de dégager une diversité des figures du projet en extrayant les attributs les plus saillants de cette dimension de l'expérience.

Figure N°29 : Logiques d'action et figures du projet d'avenir



La figure N°29 illustre la diversité des projets des jeunes émergeant des logiques prédominantes au sein de chaque pays. Le triangle représente les logiques de l'action proposées par F. Dubet (1994), lesquelles se retrouvent dans les deux pays. Pourtant, elles présentent des déclinaisons distinctes. La subjectivité en termes de passion est présente dans les deux pays, mais au Chili elle s'accompagne de l'aide à autrui et en France du souci de singularité. Ensuite, la logique stratégique entraîne un processus décisionnel traversé par l'emprise de l'argent au Chili et par l'emprise scolaire en France. Enfin, la logique de l'intégration (entendue ici comme le rapport à la position sociale acquise et l'anticipation de

l'intégration à la société) acquiert au Chili la forme d'un désir de mobilité et de dépassement de la situation des parents alors qu'en France, c'est l'insertion et le placement qui deviennent prédominants. Les cercles concentriques illustrent la distribution de possibilités d'articulation de ces logiques en vertu desquelles apparaissent des figures du projet distinctes. En partant du centre vers la périphérie, tel que la flèche à gauche l'indique, on passe des projets qui intègrent les logiques de l'action vers les projets où elles s'éclatent et l'acteur est donc dépourvu des supports pour affronter cette épreuve. Par la suite, chacune de ces figures sera expliquée en détail.

1) Le projet complet : le projet du « tout est possible » au Chili et d'« atteindre le sommet » en France

Bien que les tensions ne manquent jamais dans le processus de construction du projet d'avenir, aussi bien au Chili qu'en France certains jeunes semblent parvenir à articuler les différentes logiques sous l'aspiration d'exercer un métier qui permette l'accès à une position sociale élevée, tout en assurant l'épanouissement de l'individu. Au Chili, ce type de projet se trouve principalement dans le milieu social favorisé où bien des élèves choisissent une profession à la fois bien placée dans la hiérarchie sociale, qui les passionne et qui revêt un sens transcendant sous-tendu par la rhétorique de l'aide à autrui et d'une finalité extérieure à l'individu. D'autres jeunes, moins motivés par l'aide à autrui et centrés davantage sur l'épanouissement personnel, formulent des projets qui, dans un contexte social différent, seraient des rêves irréalisables, des projets audacieux parce que détachés des besoins matériels. C'est le cas des élèves qui, défiant les attentes de leur milieu social, se projettent dans les métiers de l'art, du cinéma, de la cuisine.

Un trait caractéristique de ces projets, celui qui en définitive, est indispensable pour l'articulation des logiques, est la possibilité réelle de réalisation, c'est-à-dire que l'élève dispose des ressources et des supports nécessaires pour y parvenir. Au Chili, l'argent devient un support incontournable aussi bien pour se trouver dans une position scolaire favorisée donnant accès aux diplômes des « bons métiers », que pour financer ces études et ne pas éprouver des difficultés d'insertion professionnelle en aval. Ainsi, les projets les plus audacieux deviennent possibles sans risquer un déclassement important. L'élève n'a pas besoin d'entrer dans la compétition scolaire puisque même s'il n'accède pas à une université prestigieuse au Chili – ce qui est rare dans ce milieu – il peut partir à l'étranger. Le jeune n'a pas non plus à renoncer à une passion au nom de la stabilité financière, puisque même dans un domaine peu rentable il a des chances de s'insérer professionnellement dans une position

convenable en mobilisant ses capitaux économique et social. Par exemple, Catalina, une élève ayant des notes faibles au lycée favorisé, souhaite poursuivre des études techniques de cuisine, un projet peu ambitieux en vertu de son milieu social. Elle a connu des pressions de son entourage, insistant sur les risques du métier en termes d'insertion et de stabilité professionnelle. Pourtant, Catalina a le soutien de ses parents et reste confiante : avec leur soutien et en mobilisant son réseau social elle pourra s'en sortir.

Extrait d'entretien, élève chilienne

« ...mes parents me soutiennent toujours dans tout ce que je fais, ils m'ont dit d'étudier ce qui me plaisait vraiment et pas parce que ça permet de gagner de l'argent et tout ça, ils s'en fichent eux si je gagne de l'argent ou pas, eux ce qui les intéresse c'est que je fasse ce que j'aime vraiment (...)

Beaucoup de gens m'ont critiquée, disant que c'est difficile de réussir là-dedans, que je dois laisser tomber et tout ça, qu'il vaut mieux étudier autre chose mais en fait non, c'est ce qui me plaît et c'est ce que je veux faire et mes parents me soutiennent à cent pour cent, ils sont même enthousiasmés et ils ont presque déjà le nom du restaurant prêt, alors c'est génial (...)

Oui, en général ils ont des amis plus âgés, quand ils me disent que c'est vraiment difficile et que, je ne sais pas, le commerce ou pourquoi tu n'étudies pas deux carrières, parce qu'ils le voient plus comme un hobby, mais moi je ne vois pas ça du tout comme un hobby, je me vois trop faire ça, pour toute ma vie (...)

Evidemment, je veux commencer comme... c'est-à-dire que je sais qu'on part d'en bas, mais mon but je crois comme tous ceux qui étudient ça c'est de monter un restaurant ou une pâtisserie mais en attendant, je ne sais pas, j'ai plusieurs amis dont les parents ont des restaurants, donc là je pourrais me faire pistonner pour y travailler, même si c'est pour laver les assiettes ça m'est égal, mais c'est le fait d'être dans une ambiance de cuisine ».

Catalina, élève chilienne, terminale, lycée favorisé

En France, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, c'est l'idéal de singularité par le biais du métier exercé qui agit comme la finalité ultime du projet ; le souhait d'exercer un métier choisi en justesse avec soi-même qui ne sera donc pas aliénant. En fait, les aspirations des jeunes chiliens plus enclins à un projet d'épanouissement personnel, ne se distinguent guère en termes de ce souci de singularité. Cependant, dans les possibilités de réalisation de ce projet les différences s'avèrent significatives entre les pays. En France, ce type de projet se trouve davantage dans le milieu favorisé, néanmoins, il est aussi tenu par des bons élèves de classe moyenne et du lycée général défavorisé. De plus, dans le milieu aisé, les élèves faibles ne font pas partie de cette figure, leur projet ressemblant davantage à celui des élèves d'autres milieux sociaux avec lesquels ils partagent la perception d'une faible valeur scolaire. C'est donc la valeur scolaire perçue par l'élève qui agit comme un support permettant l'articulation de la passion et de la position sociale envisagée. L'élève qui a un « bon dossier » peut se permettre d'aspirer aux Grandes écoles sans que cela représente des risques insurmontables.

Par conséquent ces jeunes n'expriment pas des renoncements et se projettent dans les formations d'élite permettant de se placer au sommet de la hiérarchie scolaire puis sociale. Les risques de chômage sont donc faibles malgré la conjoncture économique peu propice à l'insertion professionnelle. Or, à la différence du Chili, les projets ne sont pas audacieux et même les jeunes de milieu favorisé préfèrent les métiers traditionnels qui dépendent de la réussite scolaire. De ce point de vue, en France « tout n'est pas possible » pour les élèves de milieu aisé ; cependant, il est tout de même possible d'articuler un projet librement choisi avec les stratégies de placement scolaire.

Ces projets *complets* ne sont pas pour autant exempts de tensions. Au Chili, la tension principale relève de l'opposition entre le maintien de la position sociale et le désir de se détacher de ses privilèges. Le maintien de la position sociale est souvent rappelé par l'entourage qui dépose sur eux des attentes élevées. Parfois, en raison de ce cercle de relations, les études supérieures et les professions à haut statut constituent un destin évident. Alors, dans la mesure où l'avenir semble déjà tracé, où le simple but de préserver la position sociale devient tellement prosaïque, le jeune cherche à renoncer à ses privilèges, du moins dans le discours. La contribution à la société et l'aide à autrui servent donc à gérer ces contradictions et avec ces rhétoriques l'élève justifie une profession à haut statut, tout en récusant un intérêt purement économique. De la même manière les jeunes qui choisissent des projets audacieux, semblent récuser les attentes de leur milieu, s'émancipant à l'égard des injonctions à opérer des choix stratégiques. En fait, l'emprise de l'argent est contestée à travers un discours « anti-argent » qui justifie les choix par des valeurs transcendantes.

En France, la tension centrale se produit entre une orientation purement penchée sur la réussite scolaire et la possibilité de *se placer* au sommet de la hiérarchie scolaire puis sociale. Le risque est de ne pas savoir si le choix de projet répond uniquement à une stratégie de positionnement scolaire et sociale, ou s'il est véritablement une manière de satisfaire les désirs singuliers en justesse avec soi-même. Alors, le discours invoquant la vocation, la passion et surtout l'aspiration élevée en tant que défi imposé par soi et pour soi, permet de résoudre cette tension en liant les caractéristiques de la profession avec ses caractéristiques personnelles. Ces jeunes français récuse la comparaison avec les autres et même s'ils ont conscience que les formations d'élite sont pour les « meilleurs », ils insistent sur le fait qu'ils ne cherchent pas à prouver qu'ils sont meilleurs, qu'ils visent seulement à satisfaire un désir personnel de « consécration », comme l'explique une élève, une vocation qui, « sans le vouloir », coïncide avec les positions scolaires et sociales privilégiées.

2) Le compromis entre logiques : le projet « incomplet » au Chili et en France

Cette deuxième figure du projet comprend les situations dans lesquelles les jeunes sont moins bien armés pour articuler les diverses logiques de l'action puisque les supports sont moins solides et les obstacles plus nombreux que dans la figure précédente. Cependant, les conditions minimales pour la réalisation du projet sont réunies, les possibilités sont encore ouvertes à condition d'opérer des choix stratégiques susceptibles de minimiser les risques et d'optimiser les chances. Dans les finalités, les aspirations des jeunes ne se distinguent pas nettement de la figure du *projet complet*, la différence découlant davantage des possibilités de réalisation. En effet, l'articulation des finalités devient complexe en vertu de l'anticipation des obstacles pour la réalisation du projet. De ce point de vue, il s'agit d'un *projet incomplet* dont la concrétisation dépend d'une série d'événements plus ou moins maîtrisables par l'acteur ; l'élève n'étant pas encore en mesure de se projeter avec certitude.

Au Chili, le *projet incomplet* se trouve essentiellement chez les élèves de classe moyenne et comprend un cumul des conditions scolaires et économiques que le jeune doit évaluer pour le mettre en place. Tout d'abord, le jeune est dans l'attente de ses résultats à la PSU afin de définir de manière précise son projet. Ensuite, les logiques semblent s'écarter plus que dans le milieu favorisé puisque l'aide aux autres et les métiers atypiques deviennent moins compatibles avec la stabilité financière. Lorsque ces orientations sont contradictoires, l'élève doit privilégier la seconde puisque le capital économique de la famille ne peut pas financer des projets audacieux, et l'investissement au titre des frais de scolarité doit être rentabilisé par la suite. De plus, ces élèves ont peu de chances d'accéder à une formation prestigieuse dans une université renommée, alors ils doivent opérer des compromis. Un de ces compromis consiste à renoncer à la libre expression de la vocation, au profit d'une orientation rationnelle basée sur les calculs entre les institutions et le type de diplôme. Les jeunes doivent céder devant les calculs stratégiques et les pressions financières, que ce soit dans les études supérieures ou dans la vie professionnelle. Le projet est ainsi dépourvu d'une part de son *humanité* ; un attribut qui au Chili agit comme un contre-discours face à l'emprise de l'argent, à la surconsommation et à la marchandisation de la vie sociale, valeurs souvent attribuées au modèle économique.

En France, cette figure est assez semblable dans son contenu, les élèves aspirent également à une profession ayant des « débouchés », comme ils le signalent régulièrement, et tout en insistant sur le fait qu'il faut, avant tout, choisir ce qu'on aime, ils envisagent rarement des métiers placés au bout de la hiérarchie sociale. Ces jeunes aspirent à se placer haut dans le

système scolaire afin d'avoir « du choix », de ne pas « se fermer des portes » pour exercer finalement un métier librement choisi. De ce point de vue, ils ne se distinguent pas de la première figure du projet. Pourtant, il s'agit de jeunes qui, en fin de lycée, ne sont pas au sommet de la hiérarchie scolaire et ne peuvent donc pas se détacher de la compétition scolaire puisque les chances d'accéder aux Grandes écoles sont maigres, ils savent alors qu'ils devront se disputer les places dans chaque domaine et dans chaque niveau auxquels ils aspirent. Ces élèves se représentent la hiérarchie scolaire comme un gradient de choix qui implique à son tour une hiérarchie des possibilités d'exercer le métier choisi. Les résultats scolaires, n'étant pas excellents dans tous les domaines, ont déjà fermé certaines portes. À la différence des jeunes chiliens, ces élèves ne sont pas assimilables à un milieu social déterminé, ils se trouvent généralement dans les positions scolaires moyennes des lycées généraux, dans le lycée moyen mais aussi dans les lycées favorisé et défavorisé.

Une autre différence par rapport aux élèves chiliens tient au fait que ce sont moins les résultats au baccalauréat – que ces élèves anticipent avec assez d'exactitude étant donné son lien avec les notes du lycée – mais davantage les étapes ultérieures qui sont jugées : que ce soit la sélection à l'entrée d'un IUT ou les concours pour les écoles spécialisées, c'est toujours une échéance scolaire qui déterminera le projet. Il est donc *incomplet* parce que souvent les élèves n'ont pas réfléchi à d'autres alternatives, alors les processus sélectifs ont le pouvoir de faire tout basculer ; en cas d'échec, les alternatives sont moins nombreuses et moins prometteuses que chez les très bons élèves.

La compétition scolaire est ainsi un enjeu déterminant et la principale tension découle justement de la distance qu'elle interpose devant la singularité, la vocation et le sens du projet. À la différence de la première figure, ici les jeunes sont contraints d'entrer dans la course pour les diplômes, ce qui suppose une comparaison avec les autres et va donc à l'encontre du souci de singularité. Le risque est de se noyer dans la compétition scolaire sans parvenir à apercevoir une finalité transcendante. L'échec est une possibilité à chaque échéance qui, chez l'élève axé sur son contournement, risque de réduire le projet à la construction d'un « dossier » et la singularité à un *curriculum vitae*. Ce risque se traduit à présent par un sentiment d'incertitude, d'angoisse envers l'avenir, ou du moins par un manque de confiance en soi, comme l'illustrent les propos de Benjamin, élève moyen du lycée défavorisé : « *La confiance en moi, pas tant que ça. Je me sens bien parce que je suis épanoui (...) Après, je suis un peu en suspense, je suis un peu inquiet pour tout ce qui est école et tout parce que moi, j'ai fait mes dossiers et je les ai envoyés aux écoles et maintenant j'attends leur décision quoi pour savoir si je pourrai faire l'école qui me plaît ou pas. Étant donné qu'à l'IUT que j'ai demandé il y a plus de 2000 demandes pour 30 places, confiant en moi, confiant, pas*

tellement ». Benjamin nous explique qu'il n'est pas sûr d'être accepté même s'il a postulé à huit écoles parce que ce qui peut le pénaliser dans une institution peut expliquer aussi le refus des autres.

3) Le projet d'intégration socioprofessionnelle : ascension au Chili et insertion en France

La troisième figure du projet se caractérise par une moindre intégration des logiques et par une prégnance de l'orientation vers la position sociale. Les rhétoriques de la passion, de la vocation ou de la contribution sociale acquièrent une place secondaire face à des objectifs plus utiles ; le projet devient donc moins une représentation du métier à exercer, qu'une vision des conditions de vie auxquelles les jeunes aspirent ou des situations auxquelles ils souhaitent échapper. Le projet est souvent moins précis se bornant à une confiance ou à une dépendance des études pour parvenir aux buts. Ces traits généraux sont partagés par les jeunes chiliens et français, cependant quelques différences importantes apparaissent lorsqu'on les analyse de plus près.

Au Chili, ce projet est caractéristique des élèves de lycées populaires (généraux et professionnels) pour lesquels, comme cela a été exposé plus haut, la finalité ultime est la mobilité intergénérationnelle. Les études supérieures, peu importe le métier spécifique envisagé, peu importe l'institution ou le type de diplôme, sont considérées comme une condition nécessaire à la réalisation du vrai projet consistant à dépasser la position des parents. De manière généralisée, les élèves portent le discours selon lequel ils souhaitent accéder à un statut qui évite les privations et les pénuries vécues par leurs parents et par eux-mêmes. Les emplois précaires sont aussi une illustration de ce désir de mobilité intergénérationnelle, puisque la possibilité d'avoir un emploi plus reconnu et reconnaissant socialement que celui des parents, agit comme une motivation pour l'investissement dans les études supérieures.

En France cette figure se trouve davantage dans le lycée professionnel sans être pour autant absente dans les autres lycées et dans les autres milieux sociaux, notamment chez les jeunes ayant des notes faibles. Les études supérieures ou du moins le baccalauréat sont envisagées comme un moyen d'accéder à un emploi ou de ne pas se retrouver « sans métier », d'après la formule employée fréquemment par les élèves. Certes, les jeunes aspirent à exercer un métier qui leur plait, cependant cette situation est perçue comme un idéal : si c'est le métier qu'on aime, tant mieux ; si ce n'est pas un choix complètement libre, on peut se contenter d'avoir un emploi. La conjoncture économique n'est pas propice aux rêves ni aux

exigences trop élevées. C'est la raison pour laquelle bien des élèves basent leur projet sur la finalité d'avoir un « métier », peu importe si ce n'est pas très bien placé dans la hiérarchie sociale, dans la mesure où il protège du chômage de longue durée et garantit une certaine stabilité financière.

Cette troisième figure manifeste une tension plus profonde entre les logiques d'action que les projets précédents. Ces élèves adhèrent aussi au discours de la singularité, de l'aide à autrui, de l'épanouissement, pourtant ils sont confrontés à de nombreuses contraintes scolaires et économiques qui n'autorisent pas un détachement des conditions matérielles. Au Chili, la principale tension relève de la perception des obstacles financiers qui mettent en péril la réalisation du projet. Motivés par une finalité ambitieuse, parce qu'impliquant non seulement un projet individuel mais familial, les élèves restent optimistes tout en sachant que pour y arriver les sacrifices seront énormes sans garantir les résultats attendus. Il faudra, tout d'abord travailler et étudier en même temps ; faire des études pendant la journée et prendre des cours du soir. Il faudra, ensuite, réussir ses études malgré cet emploi du temps et avoir un salaire qui permette de payer les frais de scolarité tout en apportant une contribution aux parents. Les frais de scolarité étant élevés, il sera nécessaire de demander un crédit à rembourser une fois inséré au marché de l'emploi. Alors, le projet de bien survenir à ses besoins et, en plus, de donner une meilleure vie à ses parents, reste finalement sinon utopique, difficilement réalisable. C'est la raison pour laquelle bien des jeunes formulent un projet idéal comprenant des études longues pour accéder à une position sociale cohérente avec ces buts, gardant toutefois un « plan B » qui contemple des études courtes et une insertion plus rapide au marché de l'emploi. Ce plan B n'est pas non plus une solution satisfaisante puisque le rapport entre les coûts des formations – bien que moins dissuasifs que ceux des universités – et leur rentabilité en aval n'est pas toujours convenable.

Ainsi, les élèves se montrent hésitants à cause des contraintes économiques. Travailler d'abord et ensuite étudier entraîne le risque de « prendre goût à l'argent », selon l'expression des jeunes, c'est-à-dire, de rester dans le monde de l'emploi avec une vision à court-terme parce que se contentant d'un travail et d'un salaire précaire et renonçant donc à la poursuite d'études. D'autres hésitent entre travailler ou étudier en raison des urgences économiques de la famille ; dans cette situation les études représentent presque un luxe qu'on ne peut pas s'autoriser, pourtant une vision à long-terme indique que s'investir dans les études sera peut-être plus rentable par la suite. En résumé, ces jeunes sont soumis aux contraintes empêchant de formuler un projet qui permette d'accomplir la finalité de mobilité intergénérationnelle. Ils sont obligés de créer un projet contenant tout ce que les autres jeunes rejettent à savoir une orientation vers l'argent et non pas vers l'expression de la passion.

En France, la tension centrale se trouve dans la difficulté à formuler un projet positif, un projet qui aspire à une situation meilleure. En revanche, les jeunes sont guidés par un but négatif consistant à se protéger du chômage et éviter la précarité. Les difficultés scolaires et/ou financières se traduisent par un choix restreint puisque la plupart des options sont déjà fermées. Ces jeunes ont souvent un *projet avorté*, devant opérer une reconversion sans même avoir eu la chance de tenter le projet original. En général la raison du renoncement est de nature scolaire : le refus d'une orientation au lycée, les notes faibles et un dossier scolaire bloquant l'accès à un nombre important de métiers, une candidature non acceptée à une école spécialisée, etc. L'élève est donc contraint de redécouvrir une passion ou du moins de justifier un choix par défaut, voire de changer complètement de domaine et se contenter de la possibilité d'avoir un métier, ce qui est toujours mieux que l'abandon des études conduisant directement au chômage. Les élèves orientés en lycée professionnel ou en filière technologique envisagent un BTS en continuité avec l'orientation qu'ils n'ont pas choisie, certains parmi eux parviennent à trouver une utilité aux études, d'autres affirment n'avoir pas réussi à s'y intéresser et attendent le bac avec impatience pour s'insérer au marché de l'emploi.

Dans les lycées généraux, il s'agit des élèves qui ont commencé à connaître des difficultés scolaires et au bout d'un moment ont compris qu'ils n'étaient pas « faits pour les études longues », alors ils ont revu leurs attentes à la baisse en conformité avec une image de soi faible dans le domaine scolaire. Les contraintes scolaires empêchent donc d'opérer des choix et le projet de ces jeunes réunit tout ce qui est l'objet de mépris ou d'appréhensions chez les autres élèves à savoir exercer un métier, perçu comme étant à vie, qui résulte d'une orientation négative et qui entraînera des remords par la suite, des regrets dont la responsabilité revient à l'individu en raison de son manque d'investissement pendant la scolarité.

4) Les « hors-projet » : les projets « sans école » et les « rêves ».

Dans chaque pays nous avons assisté à des récits qui tout en étant susceptibles d'être situés dans la figure précédente, comportent quelques traits qui méritent un traitement particulier. Il s'agit des situations qui s'écartent de la construction du projet à proprement parler, dans la mesure où les logiques de l'action sont éclatées et où l'acteur ne parvient pas à trouver une solution à cette épreuve. La formule « hors-projet » employée par Boutinet (1990/2010) est pertinente, puisque les jeunes peuvent avoir un projet de vie, et de ce point de

vue ne sont pas « sans-projet », néanmoins, l'École ne contribue pas à sa réalisation ; dans certains cas elle est même à l'origine du désespoir envers l'avenir.

Cette figure apparaît plus clairement en France qu'au Chili et acquiert la forme d'une perception de l'École comme une institution « destructrice de rêves », capable de susciter un « dégoût » pour les études qui met l'élève en échec scolaire et le conduit à renoncer à ses projets. Les jeunes critiquent la sélection scolaire qui ne valorise pas le potentiel des élèves créatifs, les condamnant à opérer des choix de manière précoce, lorsque l'adolescent n'est pas encore en mesure de construire un projet. Cette situation se retrouve dans tous les milieux sociaux chez les élèves qui ont un trait en commun : leurs faibles résultats scolaires. Dans le lycée favorisé, chez les élèves qui se considèrent en échec scolaire, les renoncements découlent à la fois de leur niveau scolaire et de la pression provenant de leurs parents ; ceux-ci les obligeant à envisager un métier classique. Julien qui souhaitait une formation de cuisine dans un lycée professionnel a été contraint d'aller dans un lycée général. Sans aucune motivation il a une moyenne de 8,5 et un dossier scolaire l'empêchant même de réaliser son plan B qui concernait l'entrée dans la Police nationale.

Léo, passionné par le cinéma et la musique, ne se projette pas dans ce domaine : *« Si tu veux moi j'aime beaucoup donc la musique et le cinéma comme je te l'ai dit tout à l'heure. Mais, mes parents sont très... si tu veux, comment te dire ? Ça leur fait un peu peur ça. Tu vois ? Ça leur fait peur parce que bon, c'est très incertain comme milieu. Tu comprends ? Bon, tout le monde est pas un Rolling stones ou un Steven Spielberg »*. Ainsi, ces deux élèves pensent faire des études de droit qui ouvrent un large éventail de métiers et n'exigent pas une sélection à l'entrée, comme l'explique Léo : *« Si tu veux en France, c'est la fac la moins pire je vais te dire. Tu vois ? Parce que c'est la plus générale, celle qui t'ouvre le plus de voies. Tu vois ? Donc, bon, tu prends ça parce que moi je savais pas quoi faire. J'te dis, je savais pas. J'ai pris ça parce que c'est la moins pire... »*.

Dans les autres lycées les jeunes tentent de formuler un projet « hors-École », dont la réalisation ne dépend pas de la réussite scolaire. Se trouvent ici les jeunes qui envisagent de partir à l'étranger puisqu'en France l'avenir n'est pas prometteur ou parce que dans d'autres pays ils n'auront pas besoin de se situer au sommet de la hiérarchie scolaire pour s'intégrer à la société. C'est aussi le cas de Félix du lycée général défavorisé, qui n'écarte pas la possibilité de réussir par le biais du piratage informatique. Cet élève qui rend l'École responsable de son échec, se définit comme un « couteau suisse de l'informatique » qui est déjà reconnu dans le domaine du piratage. Pourtant, ses résultats scolaires ne lui permettent pas d'accéder aux études supérieures et le seul moyen de parvenir à exercer ce métier est de viser une attaque à grande échelle à la suite de laquelle il irait en prison mais avec de fortes

chances de se faire embaucher à l'armée, comme cela a été le cas pour certains hackers devenus des icônes de la réussite sans école. Bien évidemment, le principe de réalité s'impose, Félix a d'autres projets plus réalisables, avec néanmoins de maigres perspectives de succès, d'ailleurs l'émigration fait aussi partie de ses options.

Au Chili, même les élèves qui sont les plus en marge du système scolaire demeurent confiants, et voient dans l'École la seule possibilité d'échapper aux « tentations » de la délinquance et aux problèmes sociaux qu'ils côtoient dans leur entourage. Alors la figure des « hors-projets » s'exprime moins par un désespoir provoqué par l'échec scolaire que par un optimisme peu réaliste, un espoir exprimé par le biais des *rêves* et non pas d'un véritable projet. Ces rêves ne relèvent pas des projets atypiques enfantins mais des attentes élevées soutenues par des informations imprécises, voire équivoques sur les conditions nécessaires pour les réaliser. Dans le lycée professionnel, Alexis affirme que son « rêve » (il emploie lui-même le mot) est d'obtenir plus de 600 points à la PSU, un score qui est presque impossible même pour un très bon élève de ce lycée, c'est d'autant plus inaccessible pour Alexis qu'il se situe en dernière position de sa classe risquant le redoublement et ayant des lacunes profondes difficilement rattrapables en une année. Dans ce même lycée, Gabriel rêve de faire des études de vétérinaire et sait qu'il faut réussir à la PSU, une épreuve dont il a entendu parler, pourtant il ne connaît pas véritablement son contenu. D'ailleurs, lors de l'entretien il nous demande si cette épreuve est difficile et ensuite il affirme, comme d'autres élèves interrogés, que la PSU ne l'intéresse pas.

La publicité mensongère mise en œuvre par les instituts techniques privés dans les lycées défavorisés, au travers de conférences pour présenter les formations, participe de cette inflation d'aspirations. Par exemple, certains élèves envisagent une formation spécifique dans une institution qui, d'après ses promoteurs, offre un emploi dès la sortie. C'est-à-dire que la formation n'a pas été présentée comme ayant plus ou moins de chances d'insertion professionnelle mais comme incluant, dans ses engagements, un contrat de travail. Difficile de savoir si les présentateurs ont effectivement tenu ces propos, cependant c'est ce que les élèves ont compris et ce qu'ils ont considéré pour réaliser un choix impliquant un coût élevé en termes économiques et de sacrifices personnels. Les institutions de l'enseignement supérieur au Chili ne sont donc pas « destructrices de rêves », pas encore au lycée en tout cas ; elles sont fabricantes de « rêves » qui ont de fortes chances de ne jamais se réaliser.

*

* *

Tout au long de ce chapitre nous avons exposé en détail la manière dont les lycéens chiliens et français affrontent l'épreuve de construire un projet d'avenir, mettant l'accent sur les similitudes et les différences entre les pays et au niveau infranational. Comment comprendre ces ressemblances, à quels facteurs imputer les divergences ?

Tout d'abord, les similitudes relèvent essentiellement de l'existence de logiques disparates dont le travail d'articulation revient à l'acteur. Nous avons également identifié des orientations transversales qui dépassent les clivages nationaux, comme par exemple l'aspiration à choisir librement un métier qui réponde à la passion ou à la vocation de l'individu. Ces similitudes révèlent l'existence des mécanismes structuraux parce que présents dans deux systèmes scolaires très différents et dans deux cultures aussi très distinctes. Les hypothèses explicatives sont diverses.

En reprenant le raisonnement d'Osborn *et al.* (2003), il est possible d'imputer les ressemblances à une culture juvénile globalisée ou internationalisée qui débouche sur la standardisation de certaines tâches évolutives. Du point de vue philosophique, cette construction du projet serait, du moins dans son versant existentiel, une quête de l'être humain comportant ainsi certains traits universels observables dans des cultures très distinctes. L'hypothèse du « système-monde » (Ramirez et Boli, 1987) peut également être invoquée sous l'idée d'une origine commune de tous les systèmes scolaires à partir du modèle européen de la modernité, des systèmes scolaires ayant donc certaines finalités qui transcendent les modèles nationaux. Ou même sous l'idée plus désenchantée des auteurs post-modernistes qui associent l'hégémonie des représentations du *développement*, *progrès*, *capital humain*, entre autres, à la standardisation croissante des systèmes d'éducation à l'aune des modèles conçus par les nations développées et les agences internationales ayant des intérêts économiques, sociaux et culturels précis (Bonal, 2006 ; Tedesco, 2006 ; Tikly, 2009).

La représentation du projet comme une question de choix individuelle serait ainsi un des objectifs de l'institution scolaire commun à la plupart des nations parce que découlant des conceptions et des finalités de l'éducation ayant gagné une légitimité au niveau planétaire. Enfin, ces similitudes sont susceptibles d'être imputées aux changements normatifs et culturels connus par les sociétés contemporaines et qui dépassent largement le champ de l'éducation scolaire. Il s'agit notamment de l'émancipation de la jeunesse à l'égard des adultes et du passage à un système normatif centré sur l'individu et sa capacité à s'imposer ses propres normes récusant les modèles hétéronomes (Ehrenberg, 1998 ; Prost, 1992 ; Tedesco, 2006).

Ces hypothèses ne sont certainement pas exhaustives et certaines parmi elles semblent plus plausibles pour expliquer les phénomènes dont il est question ici. C'est le cas de la

transition normative vers les modèles d'autonomie individuelle qui permet de comprendre le discours autour de la liberté de choix de métier et la revendication d'autonomie à l'égard de des parents et d'autres adultes. Outre ces explications générales, il est aussi légitime de penser que certaines de ces similitudes dérivent d'un minimum commun dénominateur partagé par les systèmes scolaires français et chilien : ils sont devenus des « écoles de masse » tout en demeurant inégalitaires. Par conséquent, le renforcement de la fonction de distribution sociale de l'école renforce à son tour la logique stratégique qui crée une tension avec les autres orientations des acteurs. Ainsi, la libre expression de la vocation devient de plus en plus difficile à s'imposer face à la prégnance de la stratégie qui, dans les deux pays, résulte de la nécessité des diplômes pour assurer l'insertion professionnelle et plus largement l'intégration à la société.

En ce qui concerne les dissemblances, nous avons démontré que les logiques à la base de la construction du projet, tout en gardant une structure commune, présentent des déclinaisons distinctes entre les pays et à l'intérieur d'eux. Ces différences relèvent des rapports entre les sociétés et leur école, de la manière dont les systèmes scolaires sont plus ou moins perméables aux aspects sociaux et culturels de la société à laquelle ils appartiennent. D'une part, la conjoncture économique des pays est actuellement différente. Au Chili la mobilité sociale – bien que courte et instable – ainsi que les indicateurs macroéconomiques annoncés régulièrement avec brio par les gouvernements, créent un espoir d'ascension sociale par le biais de l'école que les jeunes expriment au travers de leurs projets optimistes, notamment dans les milieux populaires où la mobilité intergénérationnelle est l'aspiration prédominante.

En France la situation économique au moment de cette enquête est toute autre : le chômage de longue durée touchant en particulier les jeunes, la crise économique et l'absence de croissance, les politiques d'austérité, constituent des signaux entravant la perception d'un avenir prometteur chez les jeunes. Un sentiment de déclin traverse les projets s'exprimant particulièrement dans les milieux populaires, mais aussi chez les élèves d'autres milieux sociaux qui se situent dans des positions scolaires désavantagées. Les clivages sociaux et culturels, se retrouvent dans le projet des élèves qui anticipent une difficulté d'intégration, notamment chez les jeunes envisageant une émigration du pays en raison de sa distance par rapport à la « culture française ». Le lien perçu entre l'école et le monde de l'emploi (ou la société dans son ensemble), une des conditions fonctionnelles des modes de production des inégalités, peut être invoqué pour comprendre certaines des différences entre les expériences des acteurs. De la même manière, la présence d'un État-Providence fort en France et d'un État libéral au Chili produit des divergences importantes en termes de prise en charge, non

seulement de la scolarité mais de l'ensemble de la protection sociale dont bénéficient les groupes défavorisés. C'est l'une des raisons pour lesquelles, la dette générationnelle, qui se traduit par l'*obligation de rendre*, est au cœur des projets des jeunes de milieu populaire au Chili, alors qu'en France prévaut le désir d'indépendance.

Par ailleurs, la rhétorique de la subjectivation orientée vers l'aide à autrui au Chili et vers le souci de singularité en France, tout comme les tensions qui émergent lorsque l'acteur tente de l'articuler avec la logique stratégique, révèlent l'existence de traits distinctifs au sein de chaque modèle culturel. Les cultures scolaires, en lien avec les cultures nationales, se distinguent par une emphase sur la sociabilité au Chili et sur la promotion de l'individu et de la compétition scolaire en France. Ces différences se traduisent par une tension qui, au Chili, oppose l'inhumanité du modèle économique et scolaire centré sur l'argent aux finalités transcendantes telles que l'épanouissement et l'aide à autrui ; en France cette tension se produit entre le souci de singularité et la tendance à la comparaison permanente avec les autres dans un système scolaire qui repose sur la compétition interindividuelle et le placement dans une hiérarchie scolaire et, ensuite, sociale.

Certes, les différences culturelles ne sont pas complètement imputables aux modèles éducatifs dans la mesure où elles découlent de processus beaucoup plus complexes et d'une multitude de facteurs difficiles à saisir, d'autant plus que la construction d'un projet d'avenir dépasse les fonctions de l'école constituant une tâche à laquelle le système scolaire participe sans pour autant en avoir le monopole. Cependant, la manière dont cette épreuve se décline au sein de chaque pays entretient un lien indéniable avec les modes de production des inégalités des systèmes éducatifs. Ainsi, de la même manière que dans la reconstruction du parcours scolaire, les inégalités observées sont de nature socio-économique au Chili tandis qu'en France, les différences interindividuelles et celles dues à la position scolaire acquièrent une signification majeure, ou du moins sont plus saillantes dans le discours des acteurs. Cette dissemblance au niveau de la distribution des expériences entre les pays devient encore plus nette lorsque l'analyse porte sur le processus décisionnel, marqué par les contraintes et les calculs économiques au Chili et les obstacles et stratégies scolaires en France. L'emprise de l'argent visible dans les récits des élèves chiliens laisse transparaître une sous-estimation des contraintes scolaires dans la réalisation du projet ; alors qu'en France, les jeunes tendent à sous-estimer les contraintes économiques au profit de l'emprise scolaire. De ce point de vue, les modes de production des inégalités agissent sur l'épreuve du projet d'avenir au travers du même mécanisme avéré dans les autres dimensions de l'expérience scolaire.

CHAPITRE VIII

Les sentiments d'injustice des élèves français et chiliens

*Vamos compañeros ! Hay que ponerle un poco más de empeño
Salimos a la calle nuevamente
La educación del pueblo no se vende
; SE DEFIENDE !¹⁹⁷*

(Chant des étudiants chiliens, manifestations de 2011)

*À ceux qui veulent précariser les jeunes, les jeunes répondent : RESISTANCE !
Ils répondent quoi ? RESISTANCE !
J'entends pas : RESISTANCE !
Encore une fois : RESISTANCE !*

(Chant des étudiants français, manifestations Anti-CPE de 2006)

Jusqu'ici, nous avons parcouru les diverses dimensions de l'expérience scolaire des élèves au sein des systèmes chilien et français, mettant en exergue leurs différences et, dans certains cas, leurs similitudes. Ces composantes de l'expérience sont des épreuves que les jeunes affrontent à l'École et qui se déclinent différemment en fonction du mode de production des inégalités et de la culture scolaire de chaque pays. Pour compléter cette présentation, il reste une dernière dimension de l'expérience à développer, dernière et pourtant pas la moindre : les sentiments d'injustice. Quelles inégalités les élèves de chaque pays perçoivent-ils ? Quel regard portent-ils sur ces inégalités ? Quelles sont les injustices vécues au sein des systèmes éducatifs ? Comment ces injustices sont-elles combattues par les élèves ? Voici les principales questions qui seront abordées dans ce chapitre consacré à la dimension normative de l'expérience scolaire, laquelle sera mise à l'épreuve de la comparaison internationale. Étant donné que la perception des inégalités n'est pas un reflet mécanique de l'ampleur des inégalités dites « objectives »¹⁹⁸, nous faisons l'hypothèse que les sentiments d'injustice varient en fonction du mode de production des inégalités : ce ne sont pas les inégalités comme telles qui engendrent une certaine expérience de l'injustice, mais la manière dont elles sont produites dans chaque système scolaire. Le mode de production, en mettant en avant un type d'inégalité plutôt qu'un autre, rend plus visibles certaines injustices,

¹⁹⁷ Traduction : Allez camarades ! Encore un effort / Nous sortons à nouveau dans la rue / L'éducation du peuple ne doit pas se vendre / On doit la DÉFENDRE !

¹⁹⁸ Les enquêtes internationales (notamment l'International Social Survey Programme, du sigle ISSP), mettent en exergue que la corrélation entre la perception des inégalités et les statistiques est loin d'être parfaite. Les individus des sociétés plus inégalitaires (selon l'indice de Gini, par exemple) peuvent percevoir qu'elles sont plus faibles que dans des pays où les indicateurs révèlent des écarts de revenus moins prononcés (Castillo, Miranda et Carrasco, 2011 ; Forsé et Parodi, 2007).

ce qui affecte la perception et le vécu de l'élève. La culture scolaire agit également, soit atténuant, soit exacerbant les sentiments d'injustice.

Ceux qui jugent et comment ils jugent la justice de l'École

L'ampleur des inégalités à l'École peut donner lieu à une évaluation de la justice des systèmes éducatifs fondée sur une conception générale de l'équité. En considérant l'École comme une institution fondamentale et en suivant Rawls (1971/2009), on pourrait définir la justice comme « la façon dont les institutions sociales les plus importantes répartissent les droits et les devoirs fondamentaux et déterminent la répartition des avantages tirés de la coopération sociale » (p. 33). De ce point de vue, un système éducatif peut être jugé comme étant injuste s'il distribue le savoir, les compétences, voire les expériences, de manière inéquitable. Cependant, il est aussi possible de traiter la justice en fonction de la manière dont les acteurs éprouvent les inégalités et les injustices qu'ils affrontent au sein de leur système éducatif. Du fait que nous étudions les inégalités à partir des expériences scolaires, nous privilégions cette dernière perspective.

De ce point de vue, comme Luc Boltanski (1990), nous abordons la *justice comme compétence*, c'est-à-dire, comme « le travail critique opéré par les acteurs eux-mêmes » (p. 45). D'après cet auteur, les sociétés contemporaines sont des *sociétés critiques* « au sens où les acteurs disposent tous de capacités critiques, ont tous accès, bien qu'à des degrés inégaux, à des ressources critiques, et les mettent en œuvre de façon quasi-permanente dans le cours ordinaire de la vie sociale... » (p. 61). Cette activité consiste en un exercice de délibération que l'acteur réalise à partir de principes de justice hétérogènes et socialement définis (Dubet, 2009 ; Duru-Bellat, 2009b). En effet, le jugement de la justice ou de l'injustice d'une situation s'effectue à partir de ce que Boltanski nomme « un principe d'équivalence », un principe qui situe les personnes dans un ordre de grandeur à partir d'un critère à visée générale : « la grandeur des personnes peut être établie en prenant appui sur une pluralité de principes d'équivalence. Ces différents principes d'équivalence n'étant pas attachés à différents groupes mais à différentes situations » (p. 97). Ils se situent au niveau des *cités*, c'est-à-dire de la conjugaison entre les personnes et les conventions du bien commun qui les transcendent. Il ne s'agit donc pas de normes incorporées ou d'une culture associée à un groupe social spécifique, le principe d'équivalence est une référence à laquelle font appel les personnes mais qui renvoie à un accord sur une idée commune de la justice qui prétend être valable pour tous dans la même situation.

Si ces principes, les *cités* auxquelles ils correspondent et les grandeurs des personnes sont pluriels et varient d'une situation à l'autre¹⁹⁹, ils ne sont pas pour autant infinis car ils sont soumis à des contraintes en vertu desquelles la dénonciation ou la critique peut être jugée comme légitime. Lorsqu'il s'agit d'évaluer la justice, deux sortes de contraintes de construction des grandeurs entrent en tension. D'une part, la contrainte de *commune humanité* qui proclame une égalité fondamentale ou une identité entre toutes les personnes en vertu de leur condition d'êtres humains. D'autre part, la contrainte qui vise à appliquer un *ordre* à cette humanité, qui ordonne les personnes selon un principe de grandeur. Cette seconde contrainte correspond à la définition aristotélicienne de la justice selon laquelle une répartition juste n'est pas égale pour tous mais proportionnelle à la valeur et/ou à la contribution des personnes (équité). Dans ces postulats, il est possible d'identifier au moins un principe d'égalité et un principe d'équité. F. Dubet (2006) postule également l'existence d'un principe d'égalité et d'un principe de *mérite* ou *d'égalité des chances* consistant en un ordre de grandeurs en vertu de ce que les individus entendent comme le mérite, généralement, une conjugaison des talents, d'efforts et de qualités morales (Tenret, 2011). F. Dubet ajoute un troisième principe à savoir *l'autonomie*, invoquée lorsque les individus réclament un manque de liberté, de reconnaissance, de respect, de considération de leur individualité. Selon cet auteur, chacun de ces principes renvoie à une logique de l'expérience sociale : l'égalité correspond à l'intégration ; le mérite à la stratégie et l'autonomie à la subjectivation.

Ces raisonnements développés autour du sens de la justice *sociale*, sont aussi pertinents pour étudier les injustices au sein des systèmes éducatifs. À l'École, comme dans la société, les principes de justice aussi sont pluriels et contradictoires. Selon Derouet, si autrefois l'égalité des chances était la conception prédominante de la justice, depuis la seconde moitié du XX^e siècle, la critique sur la légitimité de l'institution s'installe et les principes se diversifient. Autant les grands débats que les critiques ordinaires des acteurs manifestent une tension entre l'égalité des chances et d'autres références de justice telles que l'idée de communauté éducative et les critères d'efficacité. Par ailleurs, à la suite d'une analyse des travaux sociologiques consacrés aux inégalités, nous avons constaté que les sociologues de l'éducation, dans leur souci de dénoncer les inégalités à l'École, invoquent

¹⁹⁹ La pluralité des principes de justice peut paraître aujourd'hui évidente ; cependant, dans la philosophie politique, elle a fait l'objet de débats théoriques importants, d'autant plus que les penseurs libéraux, représentés, par exemple par J. Rawls, ont pendant longtemps cherché l'universalisme d'un principe de justice sociale valable dans toutes les situations (fondé sur une position originale comme le suggérait J. Rawls). C'est justement la principale critique effectuée par M. Walzer (1997) à ce courant. Cet auteur installe le pluralisme de sphères de justice sur lequel s'appuient les travaux sociologiques contemporains. Pour une présentation détaillée de ce débat en espagnol, voir P. Salvat (2002).

des principes de justice hétérogènes qui, comme le suggère Benadusi (2001) restent généralement implicites dans leurs travaux (voir encadré N°3).

Encadré N°3 : Les principes de justice et la sociologie des inégalités à l'École

Les divers principes de justice se retrouvent dans les rhétoriques sociologiques, bien évidemment, sous la forme d'idéaux-types puisqu'un même auteur ou famille de recherche mobilise souvent plusieurs conceptions de la justice simultanément. Par exemple, la généralisation de l'accès correspond au principe du *besoin* (Forsé et Parodi, 2009 ; Walzer, 1997) qui, s'installant tôt au cours du développement des écoles, n'a pas constitué un objet privilégié de la sociologie. En revanche, le droit à l'éducation a été fortement mobilisé par les agences internationales et les Conférences mondiales de l'« Éducation pour tous ». Les injonctions s'adressaient davantage aux pays pauvres (Arnove, 2006 ; Goldstein ; 2004 ; Martin, 2003). La dénonciation de l'injustice de l'École au nom de l'égalité apparaît, par exemple, dans les travaux de la ligne de l'« École unique » lesquels remettent en cause les différenciations des parcours et des filières au profit d'un tronc commun susceptible de garantir à tous un niveau similaire de savoirs et d'apprentissages (Crahay, 2007 ; Green, 2008). L'égalité est défendue aussi par les auteurs mettant en cause la distribution sociale de l'École et proposant qu'une véritable égalité des conditions de vie passe d'abord par la réduction des inégalités dans la société. Ces dénonciations apparaissent dans des textes aussi divers que ceux de Bourdieu et Passeron, de Boudon, allant jusqu'aux travaux contemporains sur l'égalité d'expériences scolaires et la critique de la méritocratie scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Duru-Bellat, 2002).

Le *mérite* (ou l'*égalité des chances*) est le principe dominant chez Durkheim et Parsons qui le conçoivent comme la principale finalité de l'École. Dans la « Division du travail social » (1930/2007), Durkheim propose qu'à mesure que la solidarité organique s'installe dans les sociétés modernes, les inégalités seront de plus en plus fondées sur des différences « naturelles » interindividuelles, ce qui semble incarner l'idéal de justice sociale de l'auteur. Ensuite, depuis les travaux de la sociologie de la reproduction sociale, en passant par la littérature sur la mobilité sociale jusqu'aux recherches récentes démontrant l'influence des facteurs hérités comme l'origine sociale ou ethnique ou le genre, sur les résultats scolaires et la position sociale, la sociologie de l'éducation s'est donnée pour tâche de dénoncer les situations qui entravent la justice de la compétition scolaire. Si les auteurs des années 1960 ont mis en question la méritocratie scolaire en elle-même, par la suite, ce n'est plus le principe mais le fait qu'il ne se réalise pas que semblent dénoncer les recherches (la théorie du capital humain en est un bon exemple).

Enfin, le principe d'autonomie (ou de respect des différences) est mobilisé par certaines lignes de recherche dénonçant le manque de considération de l'individualité et de la subjectivité des élèves par l'institution scolaire. Ces arguments sont invoqués notamment par les perspectives interactionnistes ainsi que par les approches dites « post-structuralistes » et « post-modernes » qui postulent le besoin d'une reformulation du curriculum, des relations pédagogiques et de l'organisation scolaire intégrant les groupes et les individus qui ont été historiquement exclus de ce processus²⁰⁰. Selon Lynch (2000), ces théories opèrent un changement de langage substituant le terme de différence à celui d'inégalité. Enfin, les travaux contemporains portant sur les expériences scolaires invoquent aussi le principe d'autonomie lorsqu'ils dénoncent les humiliations ou le sentiment de mépris engendrés par les hiérarchies et la forme scolaire (Crahay, 2007 ; Dubet, 1991 ; Merle, 2005). À la différence des théories postmodernes qui restent attachées aux inégalités entre groupes, la sociologie de l'expérience tout en critiquant les inégalités issues des « appartenances sociales », postule que les inégalités interindividuelles peuvent aussi être injustes.

Les principes de justice sous-tendant les discours scientifiques et politiques ne sont pas étrangers aux acteurs du système éducatif et les élèves détiennent un sens de la justice à et sur l'École (Duru-Bellat, 2009b). Nous entendons ces *sens de la justice* comme l'ensemble

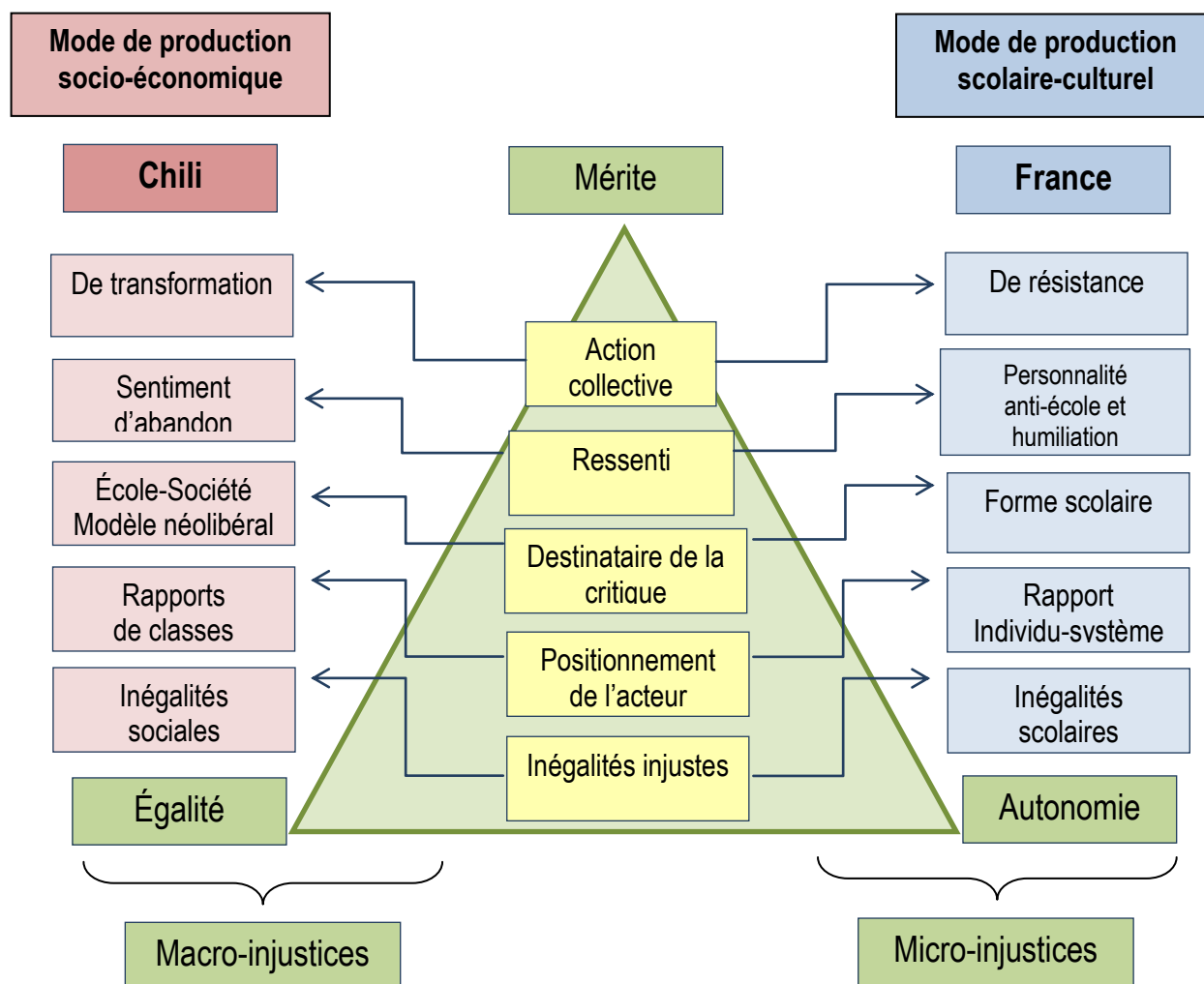
²⁰⁰ Voir par exemple : Apple, 1996 ; Giroux, 1991 ; Sintos, Means et Kim, 2009 ; Tikly, 2009.

d'opérations de critique que mettent en œuvre les élèves lorsqu'ils jugent la justice ou l'injustice du système scolaire et des situations quotidiennes qu'ils affrontent au sein de l'institution. Ces opérations consistent essentiellement en des compétences cognitives ; cependant, elles sont inséparables d'un certain malaise » quand se produit un *hiatus* ou une tension entre deux ou plusieurs principes ou entre un principe et sa réalisation, donnant lieu à un sentiment d'injustice. Par conséquent, lorsque nous parlons des sentiments de justice (ou d'injustice), nous ne faisons pas seulement référence à un « sentiment » ou « ressenti » ou « perception » ; ils sont une activité cognitive et affective en même temps, la dimension normative de l'expérience²⁰¹.

Les principes et les sentiments de justice à l'École varient suivant les contextes socio-culturels et les systèmes éducatifs dans la mesure où l'organisation des parcours, les valeurs mobilisées et les styles de relation sont distincts (Bègue, 2009 ; Desvignes et Meuret, 2009). Nous faisons l'hypothèse que les sentiments de justice varient essentiellement en fonction des modes de production des inégalités puisqu'ils engendrent une perception particulière des inégalités. Notre étude comparative a permis de confirmer cette hypothèse à partir du contraste entre les expériences des lycéens chiliens et français qui démontre que si les élèves des deux pays dénoncent les failles de l'égalité des chances, la manière dont ils mobilisent les principes de justice et les sentiments qui en résultent varient considérablement. Encore une fois, à l'instar des autres différences présentées tout au long de ce travail, il s'agit de tendances et de traits prédominants dans chaque société ; il s'agit également de phénomènes *qualitativement différents* ne pouvant donc pas conduire à en déduire un jugement de valeur sur le système éducatif qui serait plus juste ou meilleur pour les élèves. La figure N°30, illustre le lien entre les modes de production des inégalités et les sentiments d'injustice des élèves au Chili et en France.

²⁰¹ Pour cette raison, nous employons indistinctement les formules « sentiments d'injustice » ou « expériences d'injustice ».

Figure N°30 : Les configurations des sentiments d'injustice au Chili et en France



Au Chili, le mode de production socio-économique reflétant directement le capital financier des familles rend plus visibles les inégalités sociales que les inégalités proprement scolaires. Par conséquent, les imperfections du principe méritocratique sont critiquées essentiellement au nom du principe d'égalité et à partir d'une logique de rapports de classes. La critique et les sentiments d'injustice s'adressent au rôle de l'École dans la reproduction sociale et, en définitive, au *modèle néo-libéral*. C'est la raison pour laquelle nous appelons cet ensemble d'opérations critiques et de sentiments d'injustice « *modèle des macro-injustices* ».

En France, le mode de production scolaire-culturel opère une médiatisation des inégalités sociales à tel point que les inégalités proprement scolaires se réifient et s'accroissent, rendant les inégalités sociales moins visibles alors que les injustices produites par l'École deviennent plus saillantes. Les élèves adressent ainsi la critique à l'institution et condamnent davantage

les inégalités scolaires et interindividuelles mobilisant le principe d'*autonomie*. Ils se situent dans un rapport individu/système éducatif pour dénoncer la forme scolaire plutôt que les inégalités sociales. Nous nommons cette configuration de la critique « *modèle des micro-injustices* »²⁰².

Dans ce chapitre, nous allons développer chacun de ces éléments caractérisant les deux configurations des sentiments de justice. En premier lieu, nous montrons que le principe de l'égalité des chances à l'École, la méritocratie scolaire, jouit de l'adhésion des élèves dans les deux systèmes éducatifs. Ensuite nous mettons en exergue que le non accomplissement défaut de ce principe se décline dans une critique différente : les macro-injustices au Chili et les micro-injustices en France.

La méritocratie à l'école comme principe de justice au Chili et en France

En dépit des divergences caractérisant le développement des systèmes éducatifs chilien et français, la massification scolaire du XX^e siècle fut sous-tendue par le principe de l'égalité des chances, renforçant et installant durablement cet idéal de justice dans ces deux pays. Aujourd'hui, le principe méritocratique est explicite dans les finalités de l'éducation scolaire des deux pays (voir tableau N°17).

Tableau N°17 : l'Égalité des chances inscrite dans les lois au Chili et en France

Loi générale d'éducation (LGE) au Chili – 2009	Code de l'éducation en France (juin 2014)
<p>Parmi les principes sur lesquels repose l'éducation formelle figure :</p> <p>« L'équité du système éducatif : le système tendra à assurer que tous les élèves aient les mêmes chances de recevoir une éducation de qualité, avec une attention spéciale envers les personnes ou groupes qui requièrent un soutien particulier » (Art 3°).</p> <p>« C'est un devoir de l'État de veiller à l'égalité des chances et l'inclusion éducative, en promouvant particulièrement la réduction des inégalités découlant de circonstances économiques, sociales, ethniques, de genre ou territoriales, entre autres » (Art 4°).</p>	<p>« Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement (...) Pour garantir ce droit [à l'éducation] dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites » (Chap. 1er, Art L111-1)</p>

²⁰² Forsé et Parodi (2007) s'inspirant de la distinction proposée par Brickman *et al.* (1981) définissent la *microjustice* comme celle qui concerne un individu ou un petit groupe, alors que la macro-justice juge la société dans son ensemble. Dans le premier cas, l'individu se sent traité injustement et dans la macro-justice c'est le monde ou la société qui sont considérés injustes. Notre distinction est proche de celle de ces auteurs mais appliquée dans le contexte de l'École. La macro-justice dénonce la reproduction sociale ou la place de l'École dans la société tandis que la micro-injustice concerne la place de l'individu dans le système éducatif.

L'égalité des chances ne constitue pas pour autant le seul apanage des grands discours et des textes de loi ; le mérite est un principe vivant qui jouit d'une adhésion assez généralisée chez les élèves des deux pays. Cette adhésion à la méritocratie scolaire, entendue comme l'application du principe selon lequel les biens ou les récompenses doivent se répartir de manière proportionnelle aux mérites (qualités, talents et efforts) de l'individu (Tenret, 2011), se traduit par une opération cognitive, l'attribution interne des résultats scolaires ; et par une opération normative, le jugement de la justice des différences des résultats.

1) L'attribution interne des résultats scolaires

L'explication des inégalités de réussite à partir des différences *interindividuelles* est de même nature dans les deux pays. Même si certains jeunes font allusion aux facteurs externes ou environnementaux, par exemple, l'éducation et le soutien au sein de la famille, ces mêmes élèves affirment quelques minutes plus tard, qu'avec de la « volonté », « on » est capable de tout surmonter pour s'en sortir et que la réussite ne dépend que de soi-même. Les facteurs individuels que les élèves mentionnent sont de deux sortes : les capacités intellectuelles (ou cognitives) et les attitudes face aux études. De ce point de vue, les jeunes semblent coïncider avec la définition du mérite de M. Young, c'est-à-dire, comme une somme des talents et des efforts.

Les capacités intellectuelles

En ce qui concerne les capacités intellectuelles, les jeunes chiliens et français mentionnent des aptitudes stables et instables, en vertu de leur degré d'ancrage dans la constitution de l'individu, de leur caractère plus ou moins modifiable. L'intelligence, est évoquée quand les élèves font allusion à la capacité « normale » d'un l'individu « normal » d'apprendre et de réussir à l'école. Ce sont surtout les jeunes des lycées populaires au Chili qui font référence à cette notion : « *ils apprennent rapidement en peu de temps, parce qu'on se rend compte à la fin de l'année qu'ils obtiennent toujours des bonnes notes parce qu'en un jour ils apprennent tout. C'est un truc bizarre qu'ont les gars, quand ils sont sous pression ils y arrivent (...) et c'est pour ça que ces gars sont considérés comme étant intelligents* » (Pedro, lycée général défavorisé). Si les élèves soulèvent ce sens de l'intelligence c'est parce que le rapport au travail qu'ils décrivent comme « charger les batteries » est prédominant dans ces lycées où ils ne travaillent pas régulièrement en attendant la fin du semestre ou de l'année pour s'investir et rattraper leur retard (une figure moins récurrente en France). Une autre allusion à l'intelligence innée, cette fois mentionnée davantage en France, est celle des élèves

« surdoués ». Certains bons élèves français imputent leur rendement scolaire à leur QI supérieur et à leurs capacités extraordinaires d'apprentissage ; mais aussi des élèves faibles évoquent cet aspect, comme Félix du lycée général défavorisé : *« Après, il y a une très, très bonne élève qui est toute seule dans son cas (...) Elle écoute vraiment rien du tout, elle s'en fout, elle a 16 de moyenne sans travailler chez elle ni rien, c'est vraiment un génie cette fille, voilà ».*

De manière plus générale, dans les deux pays les capacités stables sont conçues comme un ensemble de compétences générales de mémorisation, de compréhension, de rétention de l'information et/ou comme des « intelligences multiples », des « facilités » : Juan José du lycée favorisé chilien l'explique ainsi : *« Certains ont des aptitudes pour le sport et d'autres pour la rédaction ou.... Les gens ont plus d'aptitudes pour avoir des arguments plus dans un domaine que dans l'autre. Il y a des personnes qui sont très, très littéraires mais qui sont très mauvais en mathématiques. Ce sont des facilités que l'on a et qui se forment quand on est petit et qui font qu'on développe plus un domaine que l'autre ».*

Les *capacités cognitives instables*, un éventail d'opérations cognitives requises essentiellement pour les tâches scolaires, sont évoquées par les élèves qui expliquent les différences de résultats scolaires en invoquant le degré de concentration ou d'écoute en cours, la capacité d'organisation de l'information, les difficultés de compréhension de certaines matières, etc. Bien des élèves en difficulté affirment avoir des « problèmes de concentration » dans les deux pays. D'autres élèves expliquent les difficultés scolaires comme l'effet cumulatif du retard scolaire, des « lacunes ». Cette explication est plus répandue en France qu'au Chili, probablement en raison du caractère progressif des programmes d'études et des exigences des professeurs. Au Chili, les élèves pensent toujours pouvoir rattraper leur retard ; en France, les jeunes perçoivent les lacunes comme insurmontables :

« Je prends l'exemple d'un copain qui va dans ma classe (...) il faisait rien et c'était un peu le profil du jeune qui veut faire (...) Il a quand même réussi à aller en terminale et cette année, il a vraiment rien fait, rien, pareil, il écoutait un tout petit peu et quand on lui a mis un ultimatum et qu'on lui a dit : "bon, maintenant il faut que tu travailles vraiment ou tu vas rater ton bac à la fin de l'année", et là il s'est vraiment mis à bosser et il n'y arrive pas parce que du coup, tout ce qu'il a raté les années d'avant, ben il n'y arrive pas » (Benjamin, élève français, terminale ES, lycée général défavorisé).

Les attitudes

D'avantage que les capacités intellectuelles, les *attitudes* face aux études se situent au cœur des explications de la réussite et de l'échec scolaire aussi bien au Chili qu'en France. Les bonnes notes s'obtiennent avec du travail, la principale cause de l'échec scolaire est donc le manque de travail. Les jeunes opèrent souvent une équivalence entre le travail et la *volonté* : les résultats scolaires dépendent de la volonté qui se traduit mécaniquement par l'investissement en cours et chez-soi. Le revers de la médaille est la *paresse* des élèves qui n'ont pas de bonnes notes parce qu'ils sont *fainéants*. Il est plus acceptable, et donc plus explicite dans les discours des élèves, de condamner la fainéantise ou la médiocrité (les mots sont employés par les jeunes) des camarades et de soi-même que l'incapacité ou le déficit intellectuel. Comme le suggère A. Barrère (1997), l'idéologie du don devient un sujet tabou et cède de plus en plus sa place à l'idéologie de la volonté et du travail. En termes positifs, pour expliquer la réussite, les capacités intellectuelles demeurent un argument valable, en revanche, pour expliquer les faibles résultats ce sont les attitudes qui s'imposent, ce qui, pour les élèves qui jugent leurs camarades, apparaît comme un jugement moralement plus légitime que celui porté sur un attribut non choisi, résultat de la « loterie de la vie », tel que l'intelligence. Ces deux extraits d'entretiens d'élèves du milieu populaire illustrent les propos des jeunes, similaires dans les deux pays :

Carolina, élève ayant de bonnes notes, lycée général défavorisé, Chili.	Adrien, élève ayant de bonnes notes, lycée professionnel, France
Dans ma classe, on est tous très différents. C'est-à-dire que quand j'ai bien réussi un contrôle : "T'es super intelligente, t'es super". Non, ça dépend de chacun. Tu as la même intelligence que moi mais la différence, c'est que je me donne le temps d'étudier aussi, tu vois? "Non, c'est que moi je dois faire des trucs chez moi", me disent des camarades (...) On ne peut pas dédier tout son temps à une seule chose, moi aussi j'ai une vie, j'ai un monde à moi, alors ce ne sont que des excuses, quand on veut vraiment faire quelque chose, on peut le faire.	Si vraiment ils avaient envie de travailler, ils pourraient. Il y en a qui ont un peu moins que moi mais s'ils travaillaient, ils pourraient en avoir pareil ou plus, même plus. Il y en a qui sont vraiment... ils sont pas bêtes ah, mais ils ont pas envie et à force de ne pas travailler, pas travailler... Mais la plupart, ils ont 11 et on leur demande, tu es content avec ta moyenne et il va dire : « oui, ça me suffit, j'ai pas besoin de plus ». En fait, ils donnent le minimum et ils veulent pas mettre plus quoi.

Une extension, parfois la cause antérieure au manque de travail et de motivation (le travail est entendu comme le résultat direct de la motivation), est l'*immaturité*. Alors, d'après les jeunes, les élèves ne travaillent pas parce qu'ils n'ont pas conscience de l'enjeu des études, parce qu'ils ont une mentalité enfantine qui fait qu'ils privilégient l'amusement au lieu du travail. Or, l'immaturité se manifeste surtout au travers de l'absence de buts ou d'une

projection à long-terme. Les jeunes qui ne travaillent pas sont ainsi ceux qui vivent au jour le jour et qui dans la mesure où ils n'ont pas de projet, ne parviennent pas à se motiver.

Le manque de volonté manifesté par la paresse et l'immatunité conduit à des jugements sur la personnalité de l'élève, d'autant plus intransigeants que ces traits correspondent à la représentation du mérite. Comme l'explique E. Tenret (en faisant référence à Y. Michaud), la représentation du mérite ne se borne pas à la somme des talents et des efforts ; elle comporte aussi une dimension morale, celle des « personnes dignes » ou « vertueuses ». Les jeunes immatures sont perçus comme les responsables de leurs échecs, ils sont vus comme des personnes incomplètes, qui ne veulent pas « se rendre compte » et qui ne souhaitent pas faire preuve d'un comportement « adulte ». Ignacia, du lycée moyen chilien explique ainsi les différences entre les élèves : *« Le sérieux, la maturité, c'est un peu la manière dont chacun a progressé à chaque fois. Je crois que c'est plus lié à comment chacun affronte son futur, comment il se projette vers l'avenir. En première, tu es sur le point d'entrer dans le monde on va dire, donc tu commences à te préoccuper de tout déjà. Je crois que c'est plus ça. C'est comme dans ma classe, il y en a qui sont super gamins. Ils sont... je ne sais pas, ils sont encore dans les dessins animés et tout ça... »*.

La conjugaison de ces jugements provoque ainsi un type de déviance incarnée par l'élève passif, qui ne travaille pas et/ou qui est immature, enfantin. Alors, les dimensions morales du mérite semblent prévaloir sur les dimensions intellectuelles.

2) La justice de la réussite et de l'échec scolaires d'après les jugements des lycéens

À l'explication intra-individuelle de la réussite et de l'échec, correspond un jugement de la justice du mérite scolaire selon lequel les inégalités de résultats scolaires sont justes *si et seulement si* ces résultats résultent des facteurs intra-individuels et notamment de la *volonté*. Ainsi, dans une situation où tous ont les mêmes chances de réussir, il est juste que certains réussissent et que d'autres échouent.

Selon les élèves, est-il juste ou injuste que certains élèves réussissent et que d'autres échouent à l'École ?

Chili	France
« Je trouve ça juste que certains élèves réussissent et d'autres pas, parce que ceux qui doivent réussir, réussissent et ceux qui échouent non, c'est parce qu'ils ne veulent pas réussir ou s'en fichent, je sais pas (...) Il y en a qui, par exemple, qui ne travaillent pas et s'en fichent et ceux-là, je trouve juste qu'ils échouent » (Alexis, élève ayant des notes faibles, lycée professionnel).	Non, c'est pas injuste, c'est normal. Après, c'est comme il a travaillé, c'est normal. <i>Et pourquoi tu penses que c'est normal?</i> Parce que ceux qui réussissent sont ceux qui travaillent et ceux qui réussissent pas sont ceux qui travaillent pas, qui font n'importe quoi. C'est un peu de leur faute en fait (Olivier, élève ayant des notes faibles, lycée professionnel).
« Non, je ne pense pas que ce soit injuste parce que si on est tous honnêtes, enfin, si on gagne ses notes honnêtement, je ne trouve pas que ce soit injuste. Chacun s'efforce pour arriver à ce qu'il veut et les résultats dépendront de comment on s'exige à soi-même ou de combien on s'efforce » (Catalina, élève ayant des notes faibles, lycée général favorisé).	« Ben après ça dépend de comment ils travaillent. S'ils échouent et qu'ils travaillent pas, c'est pas injuste, parce qu'ils l'auront pas mérité. Mais moi, ce qui est injuste, c'est que les gens qui travaillent beaucoup et qui n'y arrivent pas, n'y arrivent pas plus tard quoi (...) Ceux qui travaillent pas, ceux qui n'ont pas les moyens je veux dire, c'est... je trouve pas ça injuste » (Mathieu, élève ayant des notes faibles, lycée général favorisé).

Lorsque les élèves invoquent des facteurs incontrôlables (l'intelligence, par exemple) pour expliquer les résultats scolaires, le jugement porté sur l'élève en difficulté est moins catégorique et la situation n'est pas nécessairement considérée comme injuste puisque les différences de résultats sont perçues comme une fatalité et ceci reste finalement en dehors du domaine de la justice, comme l'expliquent ces deux élèves :

Francisco, élève ayant des notes moyennes, lycée favorisé, Chili	Damien, élève ayant des bonnes notes, lycée général défavorisé, France
« ... bon, évidemment, 100% des élèves ne peut pas avoir la même moyenne ou avoir les mêmes résultats parce qu'ils ont des capacités différentes, des talents différents, des buts différents et des intérêts différents. Certains sont intéressés par leurs notes, d'autres pas, peut-être... Alors c'est commode pour ceux-là de prendre ce thème de l'injustice, mais non, c'est juste, non, je crois que c'est normal en réalité, c'est comme ça que ça doit être ».	« Pour moi, ça c'est une injustice mais c'est juste une injustice face à la vie quoi. Enfin, on y peut relativement pas grand-chose quand même. C'est juste qu'on est né avec des aptitudes différentes, tout le monde n'a pas les mêmes capacités en naissant. Quoi qu'on en dise, on est tous égaux, certes, mais face à certaines choses, on ne l'est pas, enfin, il me semble pas. Donc, oui, c'est plus une injustice face à la vie qu'une injustice face au système quoi ».

L'explication intra-individuelle des résultats et de la justice des différences entre les élèves ne met pas en évidence des différences infranationales entre groupes sociaux ou positions scolaires. Ce constat se distingue de certains travaux qui mettent en exergue une

tendance des « dominants » à justifier la méritocratie alors que les « dominés » invoqueraient davantage des facteurs externes pour expliquer leur position, d'autres recherches montrent que les individus occupant les positions désavantagées sont même plus enclins à « croire que le monde et/ou leur vie est juste », légitimant ainsi la domination (voir encadré N°4).

Encadré N°4 : L'adhésion à la méritocratie dans les recherches contemporaines

Bien que la sociologie de l'éducation se soit intéressée à la méritocratie, notamment depuis le célèbre essai de M. Young « The Rise of the Meritocracy » (1958/1970) ; elle ne s'est pas interrogée sur la manière dont cette représentation sociale est sous-tendue ou contestée par les acteurs. La même remarque vaut pour l'explication de la réussite et de l'échec scolaire.

La psychologie sociale aborde davantage cette question, en particulier les travaux autour de la « croyance en un monde juste » et de la « croyance en une école juste » (Dalbert, 2009 ; Lannegrand-Willems, 2009). Cette famille de recherche avance le postulat que les individus sont enclins à croire qu'ils méritent ce qui leur arrive et qu'ils obtiennent ce qu'ils méritent. Cette croyance aurait des effets positifs sur la santé mentale des individus qui y adhèrent et qui se trouvent dans une situation non discordante avec cette idée de justice. Sur la prégnance de la croyance suivant la position de l'individu et ses effets bénéfiques, les résultats ne sont pas concluants. Certaines recherches montrent que les individus dans des positions désavantagées sont moins enclins à croire en la justice du monde ou de leur vie ; d'autres études arrivent à des résultats opposés, comme celle de Lannegrand-Millems révélant que les élèves en lycée professionnel croient plus que leurs pairs du lycée général, que l'école est juste. E. Tenret (2009) met en évidence des effets ambigus du niveau de diplôme sur la méritocratie perçue. Dans certains pays, les positions sociales dominantes légitiment davantage la distribution sociale en fonction des mérites alors que dans d'autres nations, l'effet du niveau de diplôme suit une courbe en U, avec une plus forte perception de méritocratie sociale dans les positions extrêmes.

Un autre débat important concerne la fonctionnalité de cette croyance. La psychologie tend à l'expliquer comme le résultat d'un besoin dont la satisfaction apporterait un confort psychologique en raison de ses fonctions adaptatives (donner du sens à l'expérience, agir, se conformer à l'école, entre autres). Par exemple, la ligne de recherche sur l'attribution causale (Mirowsky et Ross, 2003 ; Miras, 2001) explique la tendance à attribuer la réussite à des causes internes et les échecs à des causes externes comme un « biais de complaisance » qui protège l'estime de soi (Deschamps, 1992). Cette hypothèse est toutefois contestée et les débats se poursuivent (une critique sociologique de cette explication est apportée par G. Bronner, 2007). Ainsi, certains auteurs préfèrent entendre ces phénomènes comme résultat de la socialisation et du conformisme aux normes des institutions et notamment de l'École. D'après Deschamps (1992), l'explication de la « norme d'internalité » semble plus pertinente en ce sens qu'elle prétend que la tendance prédominante à survaloriser l'attribution interne n'est pas une erreur cognitive mais résulte d'une norme socialement construite qui varie donc d'une culture à l'autre, qui serait d'ailleurs plus caractéristique des sociétés occidentales modernes (Duru-Bellat, 2009a). Cette explication semble plausible parce que cohérente avec une grande partie de la sociologie de la modernité qui postule l'existence d'un processus croissant d'individuation (ou individualisation) au cours duquel l'individu se définit comme de plus en plus émancipé des contraintes externes, de plus en plus autodéterminé. En résumé, il est vraisemblable que ces deux interprétations ne soient pas incompatibles et que si la croyance en la méritocratie produit un confort psychologique chez les individus, c'est, entre autres raisons, parce qu'elle est dominante dans nos sociétés.

Dans le milieu scolaire, les jeunes tendent de manière assez généralisée à adhérer à la norme indiquant que le travail devrait être récompensé et à considérer que, quand les élèves ne travaillent pas ou n'ont pas les attitudes conformes aux exigences de l'école, les inégalités

de résultats sont justes. La méritocratie *souhaitée* à l'École jouit ainsi d'un consensus assez généralisé, montrant qu'en effet : « c'est bien plus qu'un principe de justice, c'est une croyance de base de tout système scolaire ; c'est une fiction nécessaire » (Dubet, 2009, p. 45). En revanche, la méritocratie *perçue* fait beaucoup moins l'unanimité, d'autant plus que cette perception est construite *in situ*. Pour le dire autrement, *en principe*, les élèves, même ceux des positions défavorisées, adhèrent à la méritocratie même quand ils constatent qu'elle n'est pas réalisée en pratique.

Les sentiments d'injustice des élèves chiliens : un modèle des macro-injustices

Au Chili, le mode de production socio-économique des inégalités favorise la dénonciation des injustices macro-sociales dans la mesure où l'école est un miroir des inégalités de la société. Les inégalités sociales qu'elle reproduit sont donc évidentes pour les élèves, d'autant plus que les résultats des évaluations nationales sont publics et que les écarts entre les types de lycées font la une de la presse chaque année. Les élèves ont ainsi le sentiment d'être dans une « école de castes », l'échec de la méritocratie scolaire est dénoncé à partir de l'incapacité de l'école à faire en sorte que tous aient les mêmes chances de réussir en raison de l'offre éducative différenciée selon les milieux sociaux. Les facteurs qui viennent fausser la compétition scolaire sont ainsi des conditions externes à l'élève et à l'institution. Par conséquent, la critique s'effectue à partir de la distinction des classes et s'adresse au rôle de l'école dans la société, le principal coupable étant le modèle du libre-marché scolaire. Le sentiment d'injustice prédominant est celui de l'abandon de la part des institutions et l'action collective s'organise précisément pour exiger le retour (ou la mise en oeuvre) d'un État social.

1) L'injustice des inégalités sociales à l'école

Lorsque nous demandons aux lycéens chiliens des différents milieux sociaux quels sont les aspects négatifs du système scolaire et quelles sont les aspects injustes de l'École, la réponse est unanime : *les inégalités sociales*. Cette réponse est d'autant plus révélatrice qu'elle est spontanée, la question étant ouverte pour que l'élève mentionne n'importe quelle situation et n'importe quel type d'inégalité.

Dans quel sens l'École reflète-t-elle les inégalités sociales ? La plupart des lycéens interviewés dénoncent les différences du niveau et de la qualité de l'éducation fournis par les écoles privées, subventionnées et publiques. Par exemple, lorsque nous interrogeons Antonio,

un élève du lycée moyen, sur ce qu'il pense de l'École, il explique : *« J'aime pas parce que c'est très inégal, déséquilibré, inégalitaire. Celui qui a la meilleure situation économique a droit à une meilleure éducation et celui qui n'a pas les moyens de payer ne peut pas, donc j'aime pas ça dans ce sens »*. Les élèves des lycées favorisés attribuent souvent les inégalités entre les établissements à la qualité inégale des enseignants : *« ça me met en colère que la meilleure éducation soit concentrée sur trois pour cents quand le reste du Chili, le vrai Chili, a des professeurs qui ne réussiraient pas la moindre épreuve académique. Je trouve injuste que l'État dise qu'il centre ses efforts sur l'éducation, alors que c'est pas vrai et qu'il se concentre sur l'économie, alors qu'en fin de compte, l'éducation c'est l'avenir du Chili »*. (Elisa, lycée privé).

Paradoxalement, les élèves des lycées populaires dont la faible qualité de l'enseignement et surtout des professeurs est dénoncée par les jeunes d'autres milieux sociaux et démontrée par des indicateurs objectifs, sont moins critiques à l'égard de cet aspect. Ces élèves perçoivent les inégalités entre les établissements de différents milieux sociaux, mais ils les attribuent davantage aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'enseignement qu'à la pédagogie. Kathia, du lycée général défavorisé, critique ainsi les inégalités : *« Je pense qu'on différencie trop par l'économie, c'est-à-dire qu'à partir du moment où il y a des lycées privés, particuliers-subventionnés et municipaux »*. Ensuite, cet élève affirme que ce n'est pas l'enseignement qui diffère : *« Non, ce n'est pas l'enseignement, mais c'est le soutien qu'ont ces lycées au travers de l'argent »*. Cet aspect est aussi évoqué par Oscar du même lycée : *« ... parce qu'on va dans le quartier chic et les jeunes ont un super terrain de football, ils ont un laboratoire, ils ont des ordinateurs, ils ont tout alors que si on vient ici, dans une "población" (quartier pauvre), les lycées sont plus petits et ils n'ont pas les mêmes ressources. Donc, je crois qu'il devrait y avoir plus d'égalité pour tous »*.

De la même manière, bien des jeunes des lycées populaires font une distinction entre le niveau faible de l'Éducation nationale et la qualité des professeurs. Jaime, du lycée général défavorisé, estime que les différences entre les écoles se traduisent par un rythme plus rapide dans les lycées favorisés : *« Je trouve que les professeurs au Chili sont bons, mais l'enseignement est mauvais »*. En lycée professionnel, certains jeunes aussi considèrent que les professeurs ne sont pas responsables du niveau faible de l'établissement, comme Arturo : *« ... Mais oui, dans la majorité des lycées l'enseignement est bon. Ici, l'enseignement est bon, mais comme je vous l'ai dit, les élèves sont mauvais (...) Un lycée particulier-subventionné, c'est pareil, il est censé être meilleur qu'un lycée municipal, mais il est pas meilleur. Oui, dans le sens de la catégorie d'élèves. Pour moi, n'importe quel professeur est bon, les mauvais, c'est les élèves... »*. Si cette perception ne coïncide pas exactement avec les

indicateurs objectifs de qualité des enseignants, ces élèves ont des bonnes raisons de former ce jugement. D'une part, parce que dans ces lycées, les jeunes évaluent les enseignants principalement en vertu de la *relation*, laquelle est soigneusement protégée par les professeurs, d'autant plus que cet aspect est au cœur de l'identité professionnelle et de la représentation du lycée « refuge socio-affectif » ancrée dans les quartiers populaires. D'autre part, pour les bons élèves la comparaison sociale avec leurs camarades révèle au quotidien qu'un nombre important de jeunes ne travaillent pas et ne vont au lycée, comme ils le disent, « que pour réchauffer la chaise ».

Certains élèves des lycées populaires estiment, toutefois, que les inégalités entre les réseaux d'établissements se traduisent par des exigences différentes et donc par des chances inégales de réussir à l'épreuve de sélection universitaire (PSU). Dans la mesure où ces élèves envisagent les études supérieures auxquelles ils associent la possibilité d'une mobilité sociale ascendante, ils sont plus sensibles aux différences de niveau entre les établissements. C'est le cas d'Alexis du lycée professionnel, pour qui l'École chilienne « *est nulle parce que dans les lycées où ils doivent payer, ils leur enseignent plus de choses qu'à nous dans les lycées difficiles, et ça je crois pas que ce soit très bon parce que par exemple, il y a des lycées où il y a des jeunes qui veulent étudier mais qui ne peuvent pas aller dans des lycées où il faut de l'argent et ils doivent aller dans des lycées plus faibles mais ils veulent s'en sortir (...) Ou bien, il y a des jeunes qui, par exemple, veulent faire des études mais ils n'ont pas eu le score suffisant à la PSU (...) tout ça parce qu'ils n'ont pas eu une bonne éducation dans leur lycée, parce qu'il n'était pas privé* ».

D'autres jeunes des lycées populaires dénoncent le fait que les établissements sont des marqueurs de l'origine sociale, en particulier lors des processus de recrutement professionnel. L'établissement, en dévoilant le quartier, le type d'école, en révélant la classe sociale, devient une entrave dans le *curriculum vitae*. Cristian, du lycée professionnel, l'explique ainsi : « *C'est aussi parce qu'ils voient de quel lycée tu viens. Ils vont voir que tu viens de la Commune de La Granja*²⁰³, *de tel lycée, alors, non, refusé. C'est ce qui apparaît dans le CV* ». La perception de Cristian coïncide avec les recherches montrant que le « classisme » joue un rôle central lors des processus de sélection de personnel dans le marché de l'emploi. Comme nous l'avons expliqué au chapitre II, l'origine sociale, qui peut être identifiée par le biais du nom de famille, de l'adresse et de l'établissement de provenance, détermine en grande mesure l'accès à l'emploi et les revenus (Nuñez et Gutiérrez, 2004).

²⁰³ Nom d'une commune pauvre de la banlieue de Santiago.

Certains jeunes dénoncent directement la reproduction sociale en dehors de l'École. C'est le cas de Gabriel, du lycée professionnel : *« Je crois qu'en général, c'est très différent. Parce que par exemple, les riches, aux gens qui ont de l'argent, on leur offre plus d'opportunités. Eux, s'ils veulent étudier, ils le font et sinon, ils travaillent dans l'entreprise de papa et c'est tout. Alors que celui qui va dans un lycée municipal ou défavorisé, il doit faire plus d'efforts, c'est obligatoire pour obtenir des choses, pour travailler dans quelque chose dans le futur quoi »*. Le déterminisme social est, pour Gabriel, la preuve de l'absence de méritocratie puisque le poids de la naissance prévaut sur la qualité de l'élève ; les mauvais élèves auront un destin complètement différent en fonction d'où ils sont nés : *« Les gens pauvres, ils finissent par voler, par avoir des problèmes de drogues. En revanche, si c'est quelqu'un qui a de l'argent, qu'il soit bon ou mauvais, il va de toutes manières terminer dans l'entreprise de papa »*.

C'est en raison de cette reproduction sociale que les jeunes chiliens réclament une société méritocratique et cet idéal ne sera pas accompli tant que l'École persistera dans la séparation des publics en fonction de leur capital financier, tant que l'éducation demeurera soumise à l'argent. Pedro, du lycée général défavorisé, critique ainsi l'emprise de l'argent : *« L'éducation au Chili... le système, je crois qu'il est mauvais tel qu'il est. Par exemple, il y a peu d'opportunités pour l'élève qui n'a pas la carte de transport gratuit, il doit tout payer lui-même (...) J'ai l'impression que pour le gouvernement, l'éducation est un business »*. Les élèves des lycées populaires critiquent le fait qu'il faille « tout payer », que tout doive sortir du budget familial ; alors, ils exigent la gratuité des études. Même les jeunes pour lesquels l'argent n'est pas un problème jugent que les inégalités dues au capital financier sont injustes, comme Daniela, du lycée favorisé : *«... l'éducation est un droit pour chacun, c'est pas possible que ceux qui ont de plus gros revenus aient plus d'opportunités, c'est... non, je n'aime pas ça »*.

En résumé, les entraves socio-économiques de la méritocratie sont tellement évidentes que nul n'est amené à remettre en cause le principe de l'égalité des chances en lui-même. Il faudrait déjà avoir connu une esquisse ou les conditions capables d'alimenter une « fiction méritocratique » pour que celle-ci puisse être contestée. Pour l'instant, les facteurs hérités sont dominants à l'École chilienne sans que les jeunes aient à se confronter véritablement aux inégalités proprement scolaires, les inégalités entre individus. Les propos d'Osvaldo, un élève moyen du lycée moyen, apportent une synthèse éloquentes sur la distinction entre les inégalités justes et injustes : *« Oui, il y a beaucoup d'inégalités parce que plus tu es éloigné du centre, plus l'enseignement est mauvais, plus tu es éloigné de l'argent plus l'enseignement se dégrade. Alors ça n'a pas de sens, parce que si tu n'as pas d'argent, tu ne peux pas rentrer*

dans un lycée privé qui coûte six-cent mille pesos par mois, depuis la maternelle ; donc je trouve ça bête. Par contre si l'éducation était égalitaire, ce ne serait pas un problème du gouvernement mais de l'élève lui-même ».

2) Les écoles des riches et des pauvres : une critique des inégalités à l'aune des rapports de classes

À la perception des inégalités socio-économiques correspond une critique à partir d'un positionnement de l'élève dans les rapports de classes sociales dont le destinataire est généralement en dehors de l'École : le gouvernement, la société, le modèle néolibéral. Si l'institution scolaire est remise en cause, c'est en raison de son incapacité à faire face aux inégalités qui la dépassent. Nous parlons des rapports de classes afin de rester fidèles à l'expérience des acteurs, en opposition aussi à d'autres rapports sociaux devenus prédominants dans d'autres pays et dans la littérature portant sur les inégalités, tels que les rapports de genre et les rapports ethniques (Pfefferkorn, 2007). Par conséquent, les rapports de classes évoqués ici ne prétendent pas que la société chilienne soit subjectivement une société de classes, d'autant plus que la grande majorité de la population (entre 60% et 80%) pense appartenir à la « classe moyenne » (Espinoza et Barozet, 2008). C'est donc l'imbrication du milieu social et des types d'établissements qui, à l'École, favorise cette perception des injustices ; les réseaux d'écoles fortement différenciées selon le niveau de revenus créent des frontières plus marquées entre les groupes sociaux qu'elles ne le seraient dans la structure sociale.

Le positionnement dans la logique des rapports de classes est ainsi une catégorie descriptive manifeste dans le langage employé par les élèves pour dénoncer les inégalités scolaires entre riches et pauvres. Carolina, une bonne élève du lycée général défavorisé explique : *«... à nous qui sommes dans un lycée municipal, on nous offre les livres, mais est-ce que parce qu'ils sont gratuits qu'ils doivent être mauvais? Je trouve ça nul, c'est-à-dire que celui qui a plus d'argent va toujours être meilleur que celui qui n'a pas d'argent, est-ce qu'il va toujours savoir plus que le pauvre ? Non, parce que parfois, c'est pas de notre faute d'être pauvres... c'est peut-être à cause des parents que des fois on n'a pas accès à certaines choses... ou on a besoin d'argent, d'une bonne éducation et parfois les parents n'ont pas les moyens, et c'est tout »*. Dans ce même lycée, Jaime fait allusion aux stéréotypes croisés entre classes sociales qui s'enchevêtrent avec les réseaux d'établissements : *« Il y a de grosses différences, par exemple, entre les lycées privés et municipaux (...) eux pour nous, c'est des "cuicos" (bourgeois) et nous, pour eux, nous sommes vulgaires »*. Gabriel, du lycée

professionnel, exprime aussi clairement le clivage entre les pauvres et les riches lorsqu'il évoque son idéal de justice à l'École : *« Je ne sais pas, qu'il n'existe plus de lycées de riches et de pauvres, les municipaux et les non municipaux. S'il doit y avoir un enseignement, qu'il soit égal pour tous »*.

Cristian, élève en lycée professionnel organise son raisonnement à partir de ces différences de classes : *« C'est injuste pour moi, c'est comme dit la chanson, parce-que je suis allé à des occupations et des manifestations, comme dit la chanson: "éduquer d'abord le fils de l'ouvrier et éduquer après le fils du bourgeois". Je ne sais pas si vous comprenez le sens. Mais c'est injuste parce que les gens qui ont de l'argent mettent leurs enfants dans des endroits comme ça et on leur donne tout... ils mettent leurs enfants dans des lycées qui ont de l'argent et tous les bénéfices sont pour eux, et à nous, on nous laisse les restes. Ça, je le trouve injuste. Pour moi, c'est injuste. Ça devrait être égalitaire pour tous »*. Ce positionnement dans une logique de classes, implique qu' à l'École, tous devraient être traités comme égaux.

Ces arguments ne sont toutefois pas l'apanage des milieux défavorisés. Dans le lycée moyen, Ignacia dénonce de la même manière les injustices : *« C'est nul, je trouve, que les clases sociales soient aussi marquées (...) Ou que par exemple, si tu n'as pas d'argent, que tu ne puisses pas étudier ou tu ne puisses pas bien évoluer dans le domaine scolaire (...) Je trouve que c'est un peu injuste. Je trouve que c'est mal que les clases sociales soient si divisées, qu'elles soient autant marquées dans les lycées. Ça devrait être plus égalitaire pour tous »*. Division des classes sociales, ségrégation, les jeunes dénoncent ainsi les *différences* au nom du principe d'égalité. Comme nous le verrons plus loin, cette exigence d'égalité contraste avec le respect des différences prédominant en France. Bien que l'égalité soit invoquée comme principe à l'intérieur de l'École où tous les élèves devraient accéder à une offre éducative identique, le principe bascule vers la méritocratie lorsqu'il s'agit de la justice sociale. De cette manière, les dénonciations des élèves ne se distinguent guère de ceux d'une grande partie des travaux sociologiques : le principe de la pleine égalité doit prévaloir au sein de l'École afin que l'égalité des chances et donc, la méritocratie, se réalise dans la société.

Les jeunes ont conscience que ces inégalités qu'ils jugent injustes découlent de l'organisation du système éducatif et par conséquent, c'est la structure davantage que la *forme scolaire* que vise la critique. Les jeunes des lycées populaires n'attribuent pas aux professeurs la responsabilité de ces inégalités et la relation pédagogique, les finalités de l'éducation ou bien encore la normalisation du comportement ne sont pas l'objet principal des critiques. Dans les lycées défavorisés, les destinataires des critiques sont parfois les municipalités et les chefs d'établissements, un niveau visé davantage qu'en France en raison du degré supérieur

d'autonomie des écoles chiliennes. Les jeunes dénoncent les inégalités dues aux ressources mal distribuées et aux différences de gestion entre les mairies en charge des écoles publiques. Cependant, ce niveau organisationnel est généralement rapporté à l'échelle macro-sociale, c'est-à-dire que, d'après les lycéens, le modèle sociétal et l'État sont responsables de ces inégalités entre les mairies. C'est l'architecture du modèle néolibéral qui est visée par la critique. Cette situation est à l'origine des sentiments d'injustice exprimés par les élèves situés dans les positions scolaires et sociales désavantagées qui se traduisent par un sentiment d'abandon de la part de l'État.

3) Le sentiment d'abandon de l'État et l'angoisse des privilégiés

La décentralisation introduite sous le régime militaire de Pinochet ne découle pas d'un processus démocratique ; elle fut imposée et ses finalités n'étaient ni l'élargissement de la participation communautaire ni le transfert de pouvoir aux municipalités. Elle a répondu essentiellement au besoin de délégation des fonctions techniques correspondant aux services sociaux que l'État ne prenait plus en charge et qui n'étaient pas rentables pour le secteur privé, à savoir les services destinés aux plus pauvres, notamment l'éducation et la santé (Salazar et Pinto, 1999). Dans la mesure où les grandes décisions demeurent centralisées et où les municipalités n'ont qu'un rôle d'exécutant, la décentralisation a moins entraîné un gain d'autonomie qu'une surcharge de fonctions pour mettre en place « en bas » les politiques conçues par le « Pouvoir central ». D'ailleurs, d'après ces auteurs, la réception de la municipalisation par les citoyens n'a pas été enthousiaste. C'est la raison pour laquelle l'une des principales demandes des mouvements des lycées et des étudiants depuis 2006 est la « démunicipalisation » de l'éducation publique. Lors de notre enquête, entre deux mouvements sociaux, les élèves des lycées publics expriment un malaise et une critique directe contre ce modèle qui peut être désigné comme un *sentiment d'abandon de la part des institutions*. Le sentiment d'injustice est donc celui du retrait de l'État qui laisse les pauvres aux mains d'instances incompetentes, qui abandonne les groupes les plus démunis, comme le disent les jeunes, ne leur offrant que les « restes »²⁰⁴.

²⁰⁴ Il faut préciser que le rapport entre les classes et l'État fut, pendant une grande partie du XX^e siècle (jusqu'à la dictature de 1973), direct. Les gouvernements en place traitaient les politiques sociales comme une façon de répondre aux demandes des groupes qui exerçaient pression ; une « culture demandeuse » caractéristique du populisme de l'époque (répandu aussi dans les autres pays d'Amérique du Sud). L'exigence d'une intervention de l'État (au Chili plus centralisé que dans les pays voisins) s'inscrit ainsi dans l'histoire et revient aujourd'hui, comme cela a été le cas à chaque fois que l'État s'affaiblissait. Cependant, comme nous le verrons plus tard, ce processus présente des différences importantes vis-à-vis du passé : il s'agit d'un mouvement citoyen exigeant l'introduction d'institutions stables, d'un État-Providence, et non pas de réponses « sur mesure » pour chaque groupe.

Vanesa, une élève du lycée professionnel exprime ce mécontentement qui est partagé par les jeunes du lycée général public : *« je trouve que les lycées, les municipaux, l'État s'occupe pas beaucoup d'eux, il est plus attentif à ceux qui paient, peut-être pour que l'argent finisse dans leurs poches. Je sais pas, je trouve qu'on fait aucun effort pour soutenir les lycées municipaux, parce que depuis que je suis dans ce lycée j'ai jamais vu un maire qui vienne et qui dise... "ça il faut le réparer, et... les chaises, les bancs". Tout récemment après des années passées ici, ils sont venus réparer des conduites de gaz, qui étaient défectueuses depuis des années, et réparer le chauffe-eau, parce que depuis des années, il n'y avait pas d'eau chaude, donc je trouve que l'éducation dans les lycées pauvres est super mauvaise, on ne s'en occupe pas ».*

Dans ce lycée, la critique s'adresse également à l'administration de l'établissement puisque, d'après certains élèves, le proviseur pourrait résoudre de manière plus efficace ces problèmes d'infrastructures s'il en avait la volonté et négociait davantage avec la mairie. En effet, le rapport que les élèves de ce lycée entretiennent avec la direction de l'établissement s'apparente à celui d'un syndicat. Les jeunes ont réalisé des blocages de l'établissement en fonction de demandes spécifiques qui n'avaient pas été satisfaites *via* le dialogue. Cristian, qui a été président de l'association des élèves, raconte deux mobilisations marquantes. La première, pour exiger le remplacement du « surveillant général » (un poste directif central dans les établissements chiliens) : *« Plusieurs fois, on a fait des blocages pour les mêmes raisons. Parce qu'ils prennent des décisions qu'ils croient être les meilleures pour les élèves alors qu'elles ne le sont pas. Une fois, ils ont promu au poste de surveillant général un professeur qui n'avait jamais, mais alors jamais, interagi avec les élèves. Alors, on s'est mis en grève pour ça une fois. Parce que le professeur était toujours de mauvaise humeur et il était, genre, il faisait son cours et partait. Il ne communiquait pas avec les élèves. Comment allions-nous avoir un surveillant général qui n'avait aucune communication avec les élèves? ».*

Le deuxième blocage se produisit pour demander la réparation des toilettes et des salles de classes : *« ... Un des problèmes était le mauvais état de ce lycée. Par exemple, le mauvais état des égouts, ou que les pigeons étaient devenus nos camarades de lycée (...) On ne pouvait pas faire cours comme il faut parce que du bruit provenait du toit (...) Les égouts, l'odeur insupportable, le manque de mobilier, les salles de cours en mauvais état, tous ces trucs. La peinture des salles de cours. On ne s'est jamais occupé de toutes ces choses et donc on a dû faire grève... ».* Finalement, les élèves ont exigé la démission du proviseur de l'établissement. Il a dû abandonner son poste et être remplacé par un professeur que les jeunes appréciaient : *« Oui, avant, ce nouveau directeur était l'un de nos professeurs ; il était*

professeur de religion. C'est-à-dire que moi je le voyais comme ça quand il faisait ses cours, je savais qu'au fond, il avait de bons projets pour le lycée. Et quand j'ai appris qu'il allait être promu directeur du lycée, j'étais content. Et là il a lancé plusieurs projets: il a fait repeindre le lycée, il a fait changer les toilettes ».

Au-delà de ces revendications locales, les jeunes des lycées populaires estiment que les carences matérielles de leurs établissements ne sont pas dues au manque de ressources d'un pays pauvre qui n'investit pas assez en matière d'éducation. Ils ont conscience que les moyens financiers existent ; pourtant, ils sont mal distribués et ce sont les lycées municipaux qui se trouvent défavorisés à cause du laisser-faire de l'État. Les problèmes locaux sont donc la conséquence des décisions centrales et les critiques adressées aux niveaux micro et meso-sociaux, montent pour viser finalement le pouvoir central. Felipe, du lycée général défavorisé, fait allusion de manière explicite à ce sentiment d'abandon lorsque nous lui demandons si le système éducatif chilien est juste : *« Non. C'est-à-dire qu'il n'est pas juste parce qu'on donne plus aux lycées privés et nous, dans les lycées municipaux, on nous abandonne, c'est-à-dire, ni une photocopie, rien, on doit tout payer nous-mêmes, on a même pas une organisation, rien, nous sommes à l'abandon »*. Pour Alexis, du lycée professionnel, la négligence que connaissent les lycées municipaux découle d'un *mépris social* envers les classes populaires :

« Par contre, dans les lycées privés, le lycée leur donne tout le matériel ; donc là, il y a un problème parce qu'à nous, c'est le gouvernement qui devrait nous donner l'argent pour acheter le matériel mais il ne le fait pas. D'après eux, ils n'ont pas l'argent, mais c'est impossible qu'ils n'aient pas d'argent, ils ont vachement d'argent. Alors, ils ne le donnent pas parce qu'ils savent que la majorité n'aime pas étudier (...) C'est là que tout se joue, qu'ils voient, qu'ils pensent que tous sont égaux, par exemple, que ceux des classes populaires ne vont pas étudier, alors pourquoi faire plus d'efforts pour eux ? Ceux des classes moyennes, ils savent qu'ils doivent s'en sortir pour leur famille et tout ça. Mais ils ne voient pas le fait que d'autres personnes veulent s'en sortir mais qu'à cause de l'éducation qu'on leur donne, ils n'y arrivent pas ; alors ils leur font du mal, ou plutôt ils nous font du mal, à nous ». (Alexis, élève chilien, première, lycée professionnel).

A l'autre extrême de la hiérarchie scolaire et sociale, chez les élèves du secteur privé, le sentiment d'injustice n'est pas complètement absent. C'est justement parce qu'ils ont conscience de leurs privilèges qu'ils dénoncent les injustices du système éducatif avec véhémence. Le principal dysfonctionnement de la méritocratie scolaire est, pour eux, le poids

du milieu social qui empêche la valorisation des mérites. Ces élèves sont ainsi privés de la possibilité de se sentir méritants tellement leur situation est avantagée, tellement les inégalités sont évidentes. C'est ainsi que lorsqu'on leur demande s'il est juste ou injuste que certains élèves réussissent et que d'autres échouent à l'école, ils commencent souvent leur réponse en soulignant : « dans ce lycée... » ou bien en insistant sur la difficulté de juger la justice de la réussite dans un système éducatif où les facteurs socio-économiques ont un poids si considérable. Francisco, du lycée privé, dénonce ainsi les injustices : *« Je trouve ça injuste que certaines personnes aient peut-être des capacités, des rêves comme les miens et... qu'ils ne puissent pas y accéder... qu'ils n'aient simplement pas la possibilité à cause de l'endroit où ils se trouvent, qu'ils ne puissent pas réaliser ce rêve (...) simplement parce qu'ils n'ont pas, ils n'ont pas eu une bonne éducation ou une éducation optimale, de qualité, pour pouvoir le réaliser ou pour entrer à l'université ou qu'ils obtiennent une recommandation ou quelque chose comme ça... »*. Dans le lycée favorisé, Catalina est consciente de l'abandon de l'éducation publique : *« ...Je ne sais pas, par exemple, ici on nous exige vraiment beaucoup et finalement, c'est beaucoup mieux pour nous parce que dans le futur, on nous exigera encore plus, mais on aura cette base d'exigence qui fera que ça ne sera peut-être pas aussi difficile. Alors que dans la plupart des autres lycées, l'exigence n'est pas très élevée ; ils voient les élèves pratiquement comme des cas désespérés. Donc ils n'exigent pas autant d'eux et ça finalement, c'est pire parce qu'après, c'est encore plus difficile de réussir »*.

Comment se sentir responsable de sa réussite scolaire alors que les conditions du déroulement de la scolarité sont si inégales ? Voilà la tension centrale éprouvée par les jeunes favorisés, celle que F. Atria (2012) a appelé très justement « l'angoisse du privilégié ». Cet auteur explique que dans ce système éducatif, le problème n'est pas que la méritocratie ne se réalise pas mais que « les institutions éducatives chiliennes n'ont même pas la prétention de justice » (p. 33) ; la reproduction sociale est si flagrante et parfaite que les privilégiés ne peuvent pas légitimer leur position en invoquant leurs qualités personnelles ou en incriminant la jalousie des défavorisés. D'après cet auteur : « être privilégié, en particulier dans un pays comme le Chili, c'est vivre avec l'angoisse de savoir que les possibilités de vie de l'un se construisent à travers la négation de ces possibilités aux autres (...) Le privilégié nécessite soulager son angoisse (...) Il n'est pas facile de vivre en se sachant avantagé par une injustice flagrante » (p. 34).

4) Macro-injustices et action collective de transformation²⁰⁵

Au Chili, le modèle des macro-injustices s'accompagne d'une action collective visant non seulement la réforme du système éducatif mais des transformations profondes de la société. Sans prétendre décrire en détail ni faire une analyse des mouvements étudiants récents, nous souhaitons les évoquer afin d'expliquer dans quel sens ils mobilisent les sentiments d'injustice des élèves que nous avons interviewés et dans quelle mesure le mode de production des inégalités du système éducatif chilien joue un rôle dans ce processus de contestation. Nous estimons que si le mode de production socio-économique, tel qu'il a été décrit dans ce travail, n'est pas *la cause* du mouvement, il participe activement dans le passage des sentiments d'injustice scolaire aux sentiments d'injustice sociale, de la critique du système éducatif à celle du système social.

Les sentiments d'injustice exprimés par les élèves que nous avons rencontrés en 2010 caractérisent les critiques alimentées et diffusées par la « Révolution des pingouins » de 2006 et l'« incubation » de la grande mobilisation sociale de 2011. Ces deux événements se présentent en continuité et c'est la raison pour laquelle il est possible de les considérer comme un même mouvement social²⁰⁶.

La révolution des pingouins (nommée ainsi en raison de la couleur des uniformes des lycéens, une expression employée dans le langage ordinaire) est un mouvement des lycéens sous le gouvernement de centre-gauche de M. Bachelet en 2006. D'après certains auteurs, il s'agit de la « *mobilisation des élèves du secondaire la plus massive de l'histoire du Chili* » (García-Huidobro et Falabella, 2013). Les premières protestations organisées principalement par les lycées publics de Santiago marquent le début du mouvement, moment où les demandes des élèves sont spécifiques et circonscrites aux dysfonctionnements du système scolaire : ils exigent la gratuité de l'Épreuve de sélection universitaire (PSU), ainsi que l'élargissement des bénéfices de la carte de transport. Au niveau local, à l'instar des élèves

²⁰⁵ Nous employons l'expression « action collective », à l'instar de C. Tilly (1991), dans un sens large et descriptif, c'est-à-dire, incluant diverses formes et répertoires par le biais desquels des individus se rassemblent publiquement pour exprimer une volonté partagée. D'une part, parce que cette conception ample est appropriée pour la comparaison internationale ; d'autre part, parce que notre intérêt n'est pas d'analyser en profondeur la nature de ces actions. Nous ne faisons donc pas de distinctions plus fines comme celles que fait Tilly (2010) ultérieurement entre contestation, protestation et action collective ou comme celles que fait A. Touraine entre conduites collectives, luttes et mouvements sociaux (1984).

²⁰⁶ Les auteurs ne sont pas tous d'accord avec le fait qu'il s'agisse d'un seul et même mouvement. G. Salazar, historien, et A. Mayol, sociologue, considérés comme des idéologues du mouvement de 2011, ne font pas une analyse identique : alors que pour Mayol, la rébellion des pingouins n'était pas un véritable mouvement social et n'a pas un lien direct avec le mouvement de 2011, pour Salazar, ces deux mobilisations font partie d'un processus plus vaste de révolte sociale (article publié par le journal électronique « El mostrador », le 2 avril 2012, disponible sur le lien :

<http://www.elmostrador.cl/pais/2012/04/02/mayol-vs-salazar-las-tesis-en-pugna-para-explicar-el-movimiento-estudiantil/>.

que nous avons interviewés, le mouvement soulève les problèmes d'infrastructure et de ressources des lycées populaires. Au fil des journées de manifestations dans la rue et des blocages des lycées, de plus en plus massifs, le mouvement se propage dans les grandes villes de province et les revendications des lycéens prennent de l'ampleur pour exiger la fin du modèle de libre marché dans l'éducation, l'abrogation de la Loi d'éducation promulguée sous la dictature (LOCE), la dé-municipalisation des écoles et le renforcement de l'éducation publique. Par ailleurs, les lycéens sont parvenus à mobiliser d'autres acteurs (syndicat d'enseignants, syndicat général des travailleurs, parents d'élèves, fédérations d'étudiants universitaires, entre autres) et ont joui d'un soutien citoyen qui, à son meilleur moment atteint 85% de popularité d'après des sondages d'opinion (Garcia-Huidobro, 2007b).

Selon Garretón *et al.* (2011), la rébellion des pingouins est un véritable mouvement social en vertu de sa densité organisationnelle, de sa durée (environ trois mois de protestations suivies de la participation à un comité d'éducation) et surtout parce que les élèves lient des demandes concrètes (ce qu'ils appellent l'« agenda court ») à des demandes structurelles au niveau des valeurs et des institutions (l'« agenda long »). L'abrogation de la LOCE est en définitif l'exigence de la fin de l'une des « enclaves autoritaires », un des legs du régime militaire.

Les injustices dénoncées par les « pingouins » en 2006 coïncident avec les sentiments d'injustice des jeunes que nous avons interviewés en 2010 : l'éducation de marché et ses inégalités flagrantes ainsi que le sentiment d'abandon de la part de l'État. Le récit de Maria Huerta, porte-parole du mouvement, synthétise les demandes des lycéens : « *Ce que nous voulons est que riches et pauvres ou vulnérables soient sur un pied d'égalité face à l'éducation. Les jeunes en ont marre de constater qu'ils ont eu de mauvais résultats à la PSU comparés aux élèves des lycées privés. Ils en ont marre d'éprouver ce sentiment consistant à dire "pourquoi le gouvernement ne m'a pas donné l'éducation que je méritais ou que je souhaitais"...* » (citée par Garcia-Huidobro, 2007b, p.5).

Toutefois, malgré sa critique des macro-injustices, la rébellion des pingouins n'a pas porté la demande de transformations profondes de la société, probablement parce que le gouvernement a freiné ce processus grâce à la création d'une commission chargée de débattre les problèmes soulevés par les lycéens. La commission, composée par des acteurs divers (81 personnes comprenant des experts, des parents d'élèves, des enseignants, des lycéens et des étudiants), n'est finalement pas parvenue à un consensus sur les thèmes de fond. C'est la raison pour laquelle les lycéens ont abandonné la commission avant la publication du rapport (Garcia-Huidobro, 2007b ; Garretón *et al.*, 2011). La LOCE a été abolie de manière symbolique, puisque, comme nous l'avons expliqué aux chapitres précédents, la nouvelle loi

n'a pas modifié l'architecture du système éducatif, le mode de production socio-économique des inégalités restant intact.

Le mouvement de 2011, porté par les étudiants universitaires, se concentre sur l'enseignement supérieur ; néanmoins, les similitudes avec la rébellion des pingouins ne sont pas négligeables. Les manifestations commencent aussi avec des demandes concrètes concernant le retard du paiement des bourses et la carte de transport, pour monter ensuite en puissance jusqu'à mettre en cause l'ensemble du modèle éducatif (Garcia-Huidobro et Falabella, 2013). À l'instar des lycéens, les étudiants se définissent comme un mouvement citoyen transversal aux milieux sociaux et aux types d'institutions, et il est sans rapport avec la politique traditionnelle²⁰⁷. De surcroît, la critique du système éducatif vise également la fin du profit économique consubstantiel au modèle néolibéral, interpelle le gouvernement en place (cette fois de droite sous le président S. Piñera) et exige un rôle central de l'État dans le financement d'une « éducation publique, gratuite et de qualité ». Enfin, les protestations de 2011 ont joui également d'un soutien important de la société civile, d'autant plus que ce mouvement a évolué en termes de répertoire d'action, incluant des manifestations artistiques, culturelles, pédagogiques et un éventail d'activités cherchant délibérément à informer et à intégrer l'ensemble des citoyens²⁰⁸ (Fernandez, 2013).

Les principales différences par rapport à la révolution des pingouins relèvent de l'ampleur du mouvement. La période de majeure activité (occupations d'établissements et journées de manifestations) a duré environ trois mois en 2006 alors qu'en 2011, elle se prolonge six mois ; malgré la répression policière et les tentatives de déstabilisation de la part du gouvernement, les étudiants affirmaient être prêts à perdre l'année universitaire et scolaire pour une cause visant des transformations sociales dont les futures générations bénéficieraient. En outre, le mouvement de 2011 fut plus présent dans les médias et les réseaux sociaux au niveau national comme international. Des émissions de télévision des pays voisins et la une des journaux tels que « *The Guardian* » ou « *Le courrier international* » lui ont été consacrées. De plus, les représentants des étudiants ont effectué une tournée dans plusieurs pays d'Amérique Latine et d'Europe, incluant des réunions avec des membres de l'ONU (Genève), de l'Unesco et de l'OCDE (Paris) ainsi que des rencontres avec des personnalités, notamment Edgar Morin et Stéphane Hessel.

²⁰⁷ Bien que certains porte-paroles de ces mouvements soient militants de partis politiques, ils insistent sur le fait que leur appartenance ne représente pas le mouvement, celui-ci étant par définition en dehors de la politique partisane.

²⁰⁸ Les « marches familiales » constituent un bon exemple. Il s'agissait de manifestations organisées le samedi ou dimanche afin d'assurer une participation massive. En moyenne, les manifestations des étudiants pendant la semaine rassemblaient autour de 100 mille personnes à Santiago et 50 mille en régions ; alors que « le dimanche familial » (manifestation accompagnée de concerts) du 21 août 2011 a réuni un million de personnes à Santiago.

Les causes auxquelles les auteurs imputent l'émergence de ce mouvement sont de trois sortes. Premièrement, les transformations de la société en raison du développement économique et de la massification de l'éducation. Ces facteurs convergent vers l'émergence d'une nouvelle classe moyenne qui vise à étendre des droits et des conditions de vie à leur groupe et à l'ensemble de la société (Fleet, 2011). Cette interprétation est plausible dans la mesure où ce sont les étudiants des universités « traditionnelles », autrefois réservées à l'élite économique mais qui grâce à la massification commencent à s'ouvrir aux classes moyennes, qui dirigent le mouvement de 2011. Elle coïncide aussi avec d'autres analyses de la société chilienne montrant un sentiment d'insécurité au sein des classes moyennes, toujours vulnérables en raison des inégalités qui engendrent une inquiétude ou une inconsistance positionnelle (Araujo et Martuccelli, 2011 ; Arteaga et Martuccelli, 2012)²⁰⁹.

Deuxièmement, l'éclatement du mouvement relèverait de raisons sociopolitiques. Les auteurs font référence à une « crise de légitimité » de la politique traditionnelle (Fernández, 2013 ; Fleet, 2011 ; Garretón *et al.*, 2011), alimentée par les enclaves autoritaires présentes dans le système électoral et la perte progressive de confiance envers les institutions politiques, notamment chez les jeunes. Cet aspect expliquerait la demande d'une nouvelle Constitution et le choix de la protestation, plutôt que de la participation électorale, comme mode d'expression. La troisième explication concerne le modèle économique et ses fausses promesses. Certains auteurs parlent d'un « effondrement du modèle néolibéral » (Mayol, 2012), d'une accumulation de malaise chez les groupes éprouvant un décalage entre les indicateurs macro-économiques démontrant un développement du pays, et les conditions de vie réelles de la grande majorité qui ne perçoit pas les avantages de ce processus dont les bénéfices ne concernent que le décile le plus riche. Le modèle social et économique de marché poussé à son expression maximale aurait révélé ses excès de marchandisation dans tous les domaines de la société, devenus de plus en plus visibles et insupportables, par exemple, au travers des pratiques abusives, voire illégales, des grandes compagnies, telles que les collusions pour fixer des prix, les monopoles, les modifications unilatérales des conditions des crédits, entre autres. De ce point de vue, le mouvement des étudiants aurait véhiculé un mécontentement généralisé, un sentiment d'abus cristallisé dans la devise « no al lucro » (« stop au profit »).

Le mouvement a, en effet, mis le modèle néolibéral au cœur des revendications et le soutien de la majorité de la population semble confirmer qu'il représentait un malaise de l'ensemble de la société. Les injustices du système de prêts dénoncées par les étudiants

²⁰⁹ Il faut aussi considérer que d'autres contestations attribuées aux classes moyennes ont lieu durant la même période : écologistes, régionalistes, pour les droits des minorités sexuelles, pour la santé publique, entre autres.

évoquaient le surendettement des familles ; les stratégies de profit économique des propriétaires des universités privées renvoyaient aux pratiques abusives des grandes entreprises ; le *business* de l'éducation illustre la manière dont l'argent avait pénétré la vie sociale, ce qui, comme l'explique Garretón (2000), semble peu compatible avec les valeurs ancrées dans la mémoire collective, telles que la solidarité et l'esprit communautaire.

Si ces phénomènes sociétaux expliquent une grande partie des événements de 2011, il ne faut pas négliger le fait que le mouvement social était *étudiant* à l'origine et que ce sont les défauts du système éducatif qui provoquent en première instance les sentiments d'injustice dénoncés ensuite *via* l'action collective. Nous ajoutons, ainsi, à ces analyses, un élément de compréhension supplémentaire à savoir le rôle du mode de production des inégalités du système éducatif chilien dans le passage de la critique de l'École à la transformation de la société. Dans la mesure où le mode de production socio-économique des inégalités rend les macro-injustices évidentes et où l'École apparaît comme complètement perméable à la structure sociale, la dénonciation des inégalités à l'École devient inséparable de l'inégalité de la société. Le mode de production des inégalités du système éducatif chilien facilite de la sorte le travail de « dé-singularisation » permettant qu'un sentiment d'injustice devienne une cause collective (Boltanski, 1990) et l'exigence de réformes profondes visant non seulement l'École mais la structure de la société. Dans ce sens, et suivant les postulats d'A. Touraine (1984), les acteurs se réfèrent à une *historicité* demandant un modèle sociétal nouveau.

Le déplacement de la quête de transformation du système éducatif à celle de la construction d'une nouvelle société est explicite dans le rapport que le mouvement de 2011 a établi avec les autorités. Comme l'explique J. Fernandez (2013) ; lorsque le gouvernement a affirmé qu'il n'avait pas les moyens de financer la gratuité de l'éducation, les étudiants ont suggéré une renationalisation du cuivre (la principale source de richesse du pays exploitée principalement par des compagnies transnationales et soumise à un régime d'impôts très avantageux) ; lorsque le président a déclaré que l'éducation gratuite pour tous était injuste car elle dispenserait du paiement les plus riches, le mouvement a proposé une réforme fiscale pour corriger les inégalités de revenus qui situent le Chili parmi les nations les plus inégalitaires du monde ; lorsque les étudiants ont compris que les institutions politiques héritées de la dictature empêcheraient la législation en faveur des réformes qu'ils exigeaient, le changement de la Constitution (via une Assemblée constituante) s'est imposé comme la solution évidente. En définitive, les étudiants demandent la construction d'un État-social garant des principaux services publics et de la redistribution des richesses ; il faut préciser qu'ils ne visent pas une révolution ou un régime communiste. Les propos de Camila Vallejo, une des porte-paroles du mouvement sont à cet égard éloquentes :

« La mobilisation actuelle a atteint ce niveau de pertinence et attire autant l'attention, car nos revendications reflètent le sentiment des Chiliens et de nombreux citoyens du monde. Les médias parlent de LA crise de l'éducation, mais le problème va beaucoup plus loin. Il s'agit d'une crise du système démocratique et d'un mécontentement généralisé dû à l'insoutenable inégalité qui maintient l'énorme majorité des Chiliens dans la précarité, sans santé publique, sans éducation publique et endettés jusqu'au cou, en raison de salaires trop bas. Dans ce contexte, nous n'exigeons pas une réforme du système, mais un changement radical des fondements de celui-ci. Car, dans l'éducation, en premier lieu, c'est à cause de ces fondements que nous sommes encore un pays sous-développé, sans les projets nationaux qui considèrent d'autres valeurs que celles du marché » (Camila Vallejo, L'humanité, 22 septembre 2011).

Lorsque les journalistes demandent à Camila Vallejo si le mouvement chilien peut être considéré comme celui « des indignés », elle répond : *« Nous comprenons la lutte des indignés, mais au Chili, nous avons dépassé le stade du mécontentement. Maintenant, nous devons regarder en face et construire une alternative pour le pays »* (Le Grand soir, 26 octobre, 2011).

Le mouvement a déjà eu des impacts sur la politique, notamment avec l'arrivée de Camila Vallejo et de trois autres de ses porte-paroles, au parlement. Les effets commencent également à se manifester au travers des réformes profondes du modèle social et économique qui sont actuellement en discussion au parlement : une réforme éducative qui envisage la gratuité de l'éducation à tous ses niveaux, la fin du profit économique et la dé-municipalisation ; une réforme fiscale, une réforme du système de retraite et, enfin, l'actuel gouvernement de M. Bachelet s'est engagé à produire un changement de la Constitution. Bien évidemment, les étudiants et la société civile en général, demeurent vigilants afin de ne pas reproduire l'issue de la rébellion des pingouins ; ils continuent à exercer une pression par le biais des protestations afin que les réformes aillent véritablement vers la construction d' « un autre Chili » selon la dernière devise du mouvement (« Un autre Chili est possible »).

Les sentiments d'injustice des élèves français : un modèle des micro-injustices

En France, le mode de production scolaire-culturel des inégalités est propice à une dénonciation des micro-injustices. Le poids des hiérarchies scolaires et le faible rôle direct joué par les ressources financières des individus rendent plus saillantes les inégalités scolaires et interindividuelles. À la différence des élèves chiliens, les jeunes français dénoncent moins les inégalités sociales, étant plus sensibles aux injustices découlant de la forme scolaire²¹⁰. Si la méritocratie ne se réalise pas, c'est, pour eux, parce que l'École n'est pas une institution équitable et ne valorise pas les mérites. Le clivage prédominant est ainsi celui de l'élève contre le système éducatif, celui-ci étant critiqué au nom de l'autonomie : en privilégiant l'égalité absolue, l'École serait « indifférente aux différences » ou plutôt, indifférente à la singularité. Le sentiment d'injustice central est celui d'avoir une personnalité discordante à l'égard de l'institution et de subir les abus de pouvoir de ses représentants. L'action collective se caractérise par des luttes diverses de résistance aux réformes spécifiques visant la protection des acquis et la sécurité davantage que le changement social.

1) L'injustice des inégalités scolaires

Les élèves français sont, bien évidemment, sensibles aux inégalités dues à l'origine sociale, lesquelles sont généralement dénoncées en termes d'inégalités entre les établissements suivant la zone géographique : les prestigieux lycées de centre ville se démarquant de tous les autres, notamment de ceux de banlieue qui sont les plus défavorisés. Pourtant, les élèves ont conscience que ces inégalités ne sont pas le résultat direct du capital financier des familles puisque, si les différences entre les lycées payants et gratuits sont mentionnées, ce sont les inégalités au sein du système public, entre les lycées prestigieux de centre ville et les autres, qui font l'objet des critiques les plus virulentes. Or pour accéder aux lycées prisés, il ne suffit pas d'avoir de l'argent ; il faut surtout être un élève brillant, comme l'explique Leila, une bonne élève du lycée général défavorisé : « *Après, il y a des différences aussi entre les lycées publics. Il y a ce lycée ici par exemple et un autre lycée à Bordeaux, Jules Ferry, qui a une bonne réputation. C'est pour ça que les meilleurs élèves d'ici parfois*

²¹⁰ Nous empruntons l'expression « forme scolaire » à Vincent *et al.* (1994) pour faire référence à l'organisation et au fonctionnement caractéristiques de l'École : le type de discipline, la définition des rôles, les règles, le cadre dans lequel se déroule l'apprentissage, etc. Dans le chapitre IV, nous avons montré que cet aspect de la culture scolaire varie d'un système éducatif à l'autre.

partent (...) Ils acceptent que les très bons élèves avec dossier, il faut avoir une très bonne moyenne et de bonnes appréciations pour pouvoir entrer là-bas. Pourtant, c'est pas un lycée privé, donc c'est pas payant ni rien, c'est comme ici mais, je veux dire, l'entrée, c'est pas facile d'y entrer ».

Bien que les élèves dénoncent les inégalités d'origine sociale, à la différence des lycéens chiliens, ils le font rarement de manière spontanée. Quand nous posons la question directement, certains jeunes sont hésitants, déclarant qu'ils ne sont pas certains que ces inégalités existent vraiment ou qu'elles sont déterminantes. D'autres lycéens peuvent même affirmer que le système éducatif français est égalitaire sur le plan socio-économique. C'est le cas de Rémi, du lycée professionnel, l'un des jeunes les plus critiques à l'égard de l'École que nous ayons rencontrés, et qui, pourtant, considère que les injustices sont d'une autre nature : *« Dans le système scolaire, l'avantage de ce système, c'est que par contre, on est tous jugés, on est tous considérés égaux. Que tu sois riche, que tu sois petit, que tu sois grand, tu seras un élève comme les autres, et ça c'est bien. C'est bien je trouve. Après c'est, ce qui est mal interprété, c'est la personnalité des élèves, je trouve ».*

La fin de la phrase de Rémi montre clairement où se trouvent les inégalités les plus injustes pour les jeunes français à savoir, celles que l'École produit entre les individus à l'aune des catégories scolaires. C'est la raison pour laquelle, les réponses spontanées des élèves dénoncent davantage l'élitisme de l'École, les inégalités entre les filières et, en définitif, les différences suivant la valeur scolaire. Les propos d'Arnaud, du lycée moyen, illustrent ce point de vue : *« Les injustices... Ben déjà les, je ne sais pas, elle est ouverte à tous l'école donc en général c'est, il y a pas trop d'injustices là-dessus parce qu'à partir du moment où l'enfant a envie d'aller à l'école, il peut y aller (...) Après, si, enfin, il y a des injustices qui se font, des inégalités qui se font, pour les, psychologiquement ceux qui réussissent pas ils se sentent, enfin, y en a qui se sentent inférieurs, qui dépriment parce qu'ils y arrivent pas ; ils se sentent inférieurs aux autres qui ont des meilleures notes. Mais ça après c'est chacun, c'est psychologique. Je trouve qu'il y a pas trop d'injustices ».*

Les différences entre les filières constituent un des principaux objets des opérations critiques, étant invoquées par les élèves de tous les lycées sans distinction de milieu social ou de niveau scolaire. L'élitisme de la filière S et l'arbitraire de l'orientation est donc au cœur de la critique, comme l'explique Adèle du lycée favorisé : *« ... Après, ce que je trouve injuste aussi, c'est, ce qui est systématique, c'est la discrimination, comme je t'en ai parlé tout à l'heure. C'est que la filière scientifique, dès qu'on dit : "Moi je suis en filière scientifique", c'est tout de suite : "Il est beau, il est fort, il est intelligent". Alors que quand on dit... quand on rencontre quelqu'un qui nous trouve intéressant et qui nous dit : "Alors, tu es en quelle*

*filière ? Littéraire. Ah ! Pourquoi ? T'étais mauvais en cours ?". C'est ça, la question qu'on nous demande tout de suite ». La « chaîne de mépris » (Dubet et Martuccelli, 1996) engendrée par la hiérarchie des filières est perçue comme injuste parce que résultant d'un arbitraire, d'une action de l'École qui transforme la diversité des goûts et des compétences des élèves en inégalités de valeur scolaire. Lisa, une élève du lycée moyen (filière L), répond ainsi lorsque nous lui demandons pourquoi elle trouve injuste la distinction des filières : « *Parce qu'on n'a pas tous les mêmes goûts. C'est pas parce que quelqu'un aime le vert que c'est pas une bonne personne. C'est pareil, c'est pas parce qu'on préfère les matières littéraires qu'on est une mauvaise personne ou qu'on est quelqu'un de moins intelligent. Je trouve ça même très dommage parce qu'il y a des personnes qui ne vont pas faire les études qu'elles aiment juste parce que les autres études étaient plus prestigieuses. C'est nul* ».*

Arthur, un élève du lycée favorisé (filière STG) met en question l'élitisme de la filière S : « *... Enfin c'est un des gros problèmes je trouve, encore, à mon goût de la France, parce qu'on reste toujours étriqué sur ce Bac S alors qu'il y a beaucoup de Bacs à côté. Il y a des Bacs L, des Bacs ES, des Bacs STG, STSS, enfin, il y a énormément de Bacs, mais on reste toujours focalisé sur le Bac S. Pour faire les plus grandes écoles françaises, on est obligé d'avoir un Bac S quoi. Ou à part, être brillantissime et avoir 19 en STG ou 18 en ES quoi...* ».

La distinction entre le lycée général et professionnel est aussi dénoncée comme l'une des inégalités injustes et, de la même manière que les jeunes critiquent l'élitisme de la série S, ils contestent l'exclusion des filières de relégation. Comme nous l'avons expliqué (chapitre V), les jeunes du lycée professionnel savent qu'ils sont situés au bout de la hiérarchie scolaire et se sentent victimes d'un stigmatisme intellectuel ; ce sont eux qui mettent en cause de manière plus catégorique le clivage général/professionnel. C'est le cas d'Adrien : « *Parce qu'en fait, en général, ils font quand même, c'est quand même les meilleurs qui y vont. En général, si on n'a pas 9 de moyenne, ils nous disent d'aller ailleurs et où est-ce qu'on va ? En pro. (...) Les plus mauvais, c'est ceux qui font rien (...) et comme ils ont 5 de moyenne, maintenant on les envoie d'office en professionnel comme si c'était une voie de garage ou comme si c'était une corbeille à papier quoi : " toi, tu es pas bon, on te met là" ».*

Les inégalités de niveau scolaire ne sont pas seulement injustes parce qu'elles contestent l'égalité fondamentale entre les individus ; les jeunes français adhèrent à la méritocratie scolaire. Or, à la différence des élèves chiliens, ils critiquent des dysfonctionnements de l'égalité des chances qui ne relèvent pas des inégalités de l'offre éducative ou de la reproduction sociale, mais de la capacité de l'École à juger les mérites des individus. La « dérégulation du lien travail-réussite » (Barrère, 1997) est l'une des preuves de ce défaut de l'École à l'origine des sentiments d'injustice d'un nombre important d'élèves qui

se trouvent dans l'incompréhension de leurs résultats scolaires, qui n'obtiennent pas les notes qu'ils pensent mériter²¹¹. Marjory, une élève du lycée moyen ayant des notes dans la moyenne de sa classe, mentionne cet aspect : *« Après au niveau des notes, c'est vrai que des fois, j'en vois des injustices. J'ai un ami qui travaille pas beaucoup et que voilà, il a beau faire très, très peu d'efforts et il a des notes bien (...) Donc oui, voilà, après c'est au niveau de, moi quand j'ai un devoir, je passe le même temps, non, je passe beaucoup plus de temps, je m'y mets beaucoup plus dans le silence tout ça chez moi et puis final, bah, j'ai la même note quoi »*. À l'instar des sociologues de l'évaluation scolaire, les élèves contestent la validité des notes, en invoquant l'existence de malentendus, le manque de transparence des critères d'évaluation, les degrés différents de sévérité des correcteurs, entre autres²¹². Comme l'explique Camille du lycée général défavorisé : *« Mais c'est vrai que ça reflète pas toujours, il y a toujours des exceptions, des gens qui travaillent beaucoup et qui arrivent pas à avoir des bonnes notes ou des gens qui travaillent pas et qui ont des bonnes notes. Mais ça, c'est un indicateur en fait mais les indicateurs sont toujours imprécis »*.

Cette question est d'autant plus problématique que les jeunes français sont particulièrement critiques du poids des notes à l'École et surtout de leurs effets à long-terme (du moins ils le sont plus que les élèves chiliens que nous avons rencontrés). Julien, élève du lycée favorisé, dénonce ainsi l'emprise scolaire : *« On n'apprend pas... en fait, on n'apprend pas pour apprendre, on apprend pour avoir un diplôme, avoir un bon salaire. C'est pas une question de plaisir. Enfin, je trouve que c'est dommage parce que y'a des cours qui sont vachement bien et au final, vu que y'a toujours un objectif diplôme, diplôme, c'est perverti quoi »*. Plus loin Julien ajoute : *«... Je trouve ça dommage qu'on ne puisse pas rentrer... enfin qu'on ne puisse pas faire ce qu'on veut parce qu'on n'est pas bons à l'école »*.

2) L'École est un « moule » : une critique des inégalités à l'aune des rapports individu/système

En France, la dénonciation des inégalités scolaires, de la légitimité des classements et des mécanismes de valorisation des mérites s'inscrit dans une critique qui, à la différence du Chili, ne se situe pas dans la logique des rapports de classes, mais dans un rapport individu-système, ou bien, élève-École. Pour le dire autrement, les jeunes français élaborent des

²¹¹ En France, les jeunes distinguent souvent deux types d'élèves moyens : ceux qui choisissent de travailler le minimum afin de prioriser leur vie juvénile ou leurs loisirs et ceux qui s'investissent énormément sans que les résultats soient proportionnels au travail fourni. Cette dernière figure est absente dans le discours des jeunes chiliens alors qu'en France, elle est au cœur des dénonciations de l'injustice de la méritocratie.

²¹² Voir par exemple : Crahay (2007) ; Grisay (2003) ; Perassi (2009) ; Perrenoud (1984).

jugements de justice évoquant les théories ²¹³ qui mettent l'accent sur la manière dont le pouvoir circule au travers des institutions et des relations entre les individus, davantage que l'opposition entre groupes selon leur place dans le système de production. Il s'agit donc de cette forme de pouvoir qui, selon Foucault (1982/2001) « s'exerce sur la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories... » (p. 1046), face à laquelle les critiques concernent le statut de l'individu et les effets du pouvoir, des luttes contre « les formes d'assujettissement ». Les jeunes français mettent en cause les enseignants et le caractère normatif de l'École. Ce sont donc l'institution et ses représentants qui sont les destinataires de la critique.

Félix, un élève du lycée général défavorisé (filière S) se définit comme un élève très faible tout en critiquant les catégories scolaires :

« Mauvais élève. Enfin, c'est même pas mauvais élève, je me qualifierais même pas parce que je rentre pas dans ce monde, je suis réfractaire à tout ça ; donc j'aime pas tout ce qui se passe à l'École, j'aime pas les gens, j'aime pas la façon qu'ils ont de nous apprendre, j'aime pas la façon qu'ils ont de juger ».

De la même manière, Rémi, du lycée professionnel, conteste les classements scolaires : *« Je trouve ça horrible de classer ; tu es le premier de la classe, tu es deuxième de la classe, tu es dernier de la classe. On est qui pour être classés ? »* (Félix, élève français, terminale S, lycée général défavorisé).

En fait, en France, les élèves interviewés tendent davantage que les Chiliens à s'identifier aux catégories scolaires, à se définir comme le premier ou le dernier de la classe, à se situer dans une hiérarchie en fonction de leurs résultats. Les différences en termes de rapport à l'apprentissage et à l'École (et notamment au travail scolaire) sont marquées entre les élèves « bons », « moyens » et « faibles », alors qu'au Chili, les frontières entre ces catégories sont très fines et un élève ayant été faible peut devenir le premier de la classe ou *vice-versa*. C'est probablement parce que ces catégories sont plus prononcées en France, qu'elles pèsent davantage sur l'identité de l'élève. Lorsque le jeune occupe une position inférieure, le refus de ces étiquettes est plus explicite.

La légitimité de l'École pour valoriser les mérites est mise en question en invoquant l'arbitraire de l'évaluation, le fait que les bons élèves ne sont pas forcément plus savants, plus intelligents, moins encore des meilleures personnes. Par conséquent, les hiérarchies scolaires

²¹³ Les théories dites post-modernes dénoncent les inégalités entre groupes spécifiques (les minorités) et entre individus se centrant sur les discours et les enjeux identitaires et demandant le respect des différences. Lorsque nous comparons les récits des élèves à cette famille intellectuelle c'est en ce sens que les jeunes critiquent les discours et les pratiques institutionnelles et réclament une considération de l'individualité.

ne sont pas un ordre acceptable entre les individus. Benjamin, un élève moyen du lycée général défavorisé, considère que les notes sont l'aspect le plus contestable de l'École :

« Parce que je vois pas comment une note sur un bout de papier, comment un nombre peut qualifier le niveau d'un élève en fait, le niveau intellectuel d'un élève (...) Ce qui m'énerve dans les notes c'est : quand on apprend bêtement on y arrive et donc du coup plus tard, les écoles ou les IUT, les facs ou n'importe quoi, ils vont nous préférer parce qu'on a des meilleures notes et parce que les professeurs quand ils vont mettre les appréciations ils vont marquer "élève sérieux apprend tout le temps ses cours" mais ça va être préféré à quelqu'un qui va avoir des moins bonnes notes parce qu'il essaie de comprendre, parce qu'il essaie de s'approprier le truc où l'appréciation ça sera, je ne sais pas, "manque de sérieux" ou "manque de rigueur" ou un truc comme ça » (Benjamin, élève français, terminale ES, lycée général défavorisé).

D'autres élèves, considèrent que les évaluations scolaires sont arbitraires parce que le correcteur n'est pas impartial. Félix cité ci-dessus fait allusion à cet aspect : *« ... il y a des gens qui auront un zéro à leur contrôle pas parce qu'ils n'ont pas étudié ou quoi mais parce qu'ils ont pas bien utilisé leurs connaissances personnelles ou des choses comme ça. Déjà c'est un correcteur qui nous corrige, c'est subjectif, c'est-à-dire que quand il va lire le truc, il suffit qu'il y ait un mot qui ne lui plaise pas à l'intérieur et ben il aimera pas le document »*. La forme scolaire qui dépend de ces évaluations est tenue pour responsable des injustices, mais aussi les enseignants qui parfois transgressent le principe d'égalité de traitement entre les élèves, comme l'explique Mathieu, un élève du lycée favorisé (filière S) : *« Des fois, j'ai beau faire les choses bien, elle m'aime pas donc elle me mettra pas de bonnes notes. Parce qu'elle note un peu à la tête cette prof on m'a dit (...) Ça c'est vrai que je suis pas le seul. (...) Moi elle me dit que par exemple, oui, que j'ai rien à faire en S, que c'est de ma faute, alors que même si je comprends des fois elle veut pas me mettre au-dessus de la moyenne. Elle me saque tout le temps, tout le temps, tout le temps »*.

La critique des excès normatifs de l'institution est systématiquement exprimée à travers la formule « l'École est un moule », elle tend à uniformiser, à dépersonnaliser, à effacer les singularités. Félix, du lycée général défavorisé, parle avec nostalgie de l'école primaire, lorsque les enseignants valorisaient encore la créativité et la liberté des élèves : *« ... ça gênait personne si on voyait différemment alors qu'une fois qu'on arrive au collège ou au lycée, ben, il faut vraiment entrer dans un moule et dès le moment où on n'est pas dans ce*

moule ben ça va pas quoi (...) il faut absolument entrer dans leur cadre, dans le cadre social qu'on nous demande d'entrer, sinon c'est vrai que ça passe pas quoi ».

De la même manière, Léo, du lycée favorisé, partageant avec Félix la position de « dernier de la classe », refuse la forme scolaire qui, d'après lui, se déploie au détriment de l'épanouissement individuel : *« C'est si tu veux de se plier à un système que tu ne choisis pas. Par là, je veux dire que tu es sujet à des règles, si tu veux, qui te font pas avancer dans ton travail quoi (...) L'objectif si tu veux c'est l'épanouissement, de l'éducation normalement. Si je me trompe tu me corriges. Mais, c'est l'épanouissement, et je trouve qu'avec les règles qu'on nous fait vivre un peu ici, on ne s'épanouie pas comme on devrait ».* La tentative d'uniformisation de l'École est dénoncée de manière explicite par Amandine, une élève moyenne du lycée favorisé pour qui la forme scolaire est d'autant plus injuste qu'elle a des conséquences à long-terme : *« Pourquoi quelqu'un qui a réussi à se... enfin, quelqu'un à qui convient le système éducatif devrait être mieux payé, que quelqu'un à qui ça ne convient pas ? Pourquoi il devrait avoir un meilleur métier et une meilleure vie que quelqu'un à qui ça ne convient pas ? C'est juste comme ça, parce que voilà, l'école c'est comme un moule et si on ne rentre pas dedans, ben voilà, on n'a pas de vie, on n'a pas de métier et puis, c'est comme ça ».*

Ce positionnement individu/système pour dénoncer la nature normative de l'institution et les abus de pouvoir se traduit par une exigence de justice qui mobilise davantage le principe d'autonomie que celui de l'égalité ou, du moins, cristallise la tension entre eux. C'est justement un « excès d'égalité » acquérant la forme d'une uniformisation, voire d'une normalisation des conduites (« gouvernement » selon Foucault) que les jeunes contestent, reprochant à l'École de ne pas respecter assez les différences, l'autonomie, la diversité. La demande de justice devient ainsi une exigence de *reconnaissance* (Honneth, 2013).

3) La personnalité anti-école et le sentiment d'humiliation

Quel type de sentiment d'injustice émerge en lien avec ces opérations critiques des jeunes français ? De quelle manière les élèves qui se considèrent des « victimes » éprouvent ces micro-injustices ? À la différence des élèves chiliens, en France les victimes ne sont pas seulement les pauvres, la catégorie exprimant les plus forts sentiments d'injustice étant les élèves à faibles résultats, même dans le lycée favorisé. Pourtant, si la distribution de ces sentiments diffère, c'est surtout leur nature qui varie d'un pays à l'autre. Le sentiment d'abandon de la part de l'État prévaut au Chili alors qu'en France, c'est justement son contraire qui prédomine, à savoir, le sentiment d'un pouvoir excessif de l'institution au

détriment de la singularité de l'élève. Face à cet appareil « uniformisant », les victimes éprouvent le sentiment de ne pas correspondre à ce que l'École érige comme modèle d'individu, ce sentiment qui, selon H. Becker, caractérise les *outsiders*²¹⁴.

C'est le cas de Léo, du lycée favorisé : *« C'est pas le fait de travailler trop. C'est le fait de vraiment... t'es rien à l'école si tu veux. T'es pas considéré comme vraiment quelqu'un de... t'es un numéro avec des notes et ton potentiel est pas forcément exploité... voilà, il y a plein de facteurs qui font que c'est fatigant. C'est surtout hyper répétitif. Ça tu peux le mettre. Tu soulignes. C'est très répétitif. Tout le temps, la routine. C'est une roue en fait. Ça c'est, pour les gens comme moi, c'est vraiment très très dur à supporter. Voilà »*.

Le caractère normatif de l'École est vécu par certains jeunes – généralement des élèves en difficulté scolaire – comme un manque de reconnaissance en tant qu'individus qui s'exprime sous forme d'une discordance entre leur personnalité et les normes ou les valeurs de l'École. Les propos de Rémi, élève en lycée professionnel, en sont une claire illustration : *« En fait, le système c'est, soit tu es formaté, tu es un bon élève et tu vas réussir ; soit tu es pas formaté et à ce moment-là, ça se passe super mal pour toi. Moi, j'ai pas été formaté. Je l'ai dit, j'ai toujours été un rebelle quoi, les profs pour moi je... Il faut les respecter... Moi, je ne vais les respecter que s'ils me respectent »*. Cet élève considère qu'à l'École, *« on prend pas trop en compte la personnalité des élèves »* et lorsque nous lui demandons s'il se sent maltraité ou à l'écart en raison de sa distance vis-à-vis de l'institution, il répond : *« Oui, à l'écart. Maltraité non, mais à l'écart oui. Parce que voilà, pour eux tu es différent, tu n'es pas dans le moule »*. Se sentir à l'écart, pour Rémi, équivaut à être catégorisé comme déviant : *« Quand on n'est pas dans les normes, on n'est pas considéré comme quelqu'un de normal quoi, auprès de l'école »*. Cette distance vis-à-vis du « moule » de l'École place les sentiments d'injustice des jeunes français dans un registre discursif individuel de telle sorte que les jeunes manifestant une résistance ouverte à l'institution ne se sentent pas porteurs d'une culture anti-école, comme le montraient les analyses de Willis (1977/2011) sur les élèves de classe ouvrière mais d'une *personnalité anti-école*.

D'autres jeunes n'exprimant pas une résistance ouverte à l'École semblent avoir intériorisé d'une façon plus profonde les catégories scolaires, lesquelles deviennent une véritable atteinte à l'identité d'élève. Le poids des jugements sur ces élèves engendre des questionnements identitaires ou, comme le suggère A. Barrère (1997) « un doute de soi », « un sentiment de flou intérieur ». Arnaud, du lycée général moyen, manifeste cette difficulté

²¹⁴ Le double sens que H. Becker (1963/1985) accorde au terme *outsider* décrit assez bien la perception des élèves : l'individu est considéré comme étranger par le groupe et il estime que ses juges « sont étrangers à son univers » (p.25).

à ériger une image positive de soi lorsqu'il se décrit lui-même comme manquant à tout ce qui définit un bon élève :

« Ben un bon élève, c'est un élève qui sait faire la part des choses, il faut savoir être... en cours il faut savoir écouter, être bien organisé. C'est ce que je me dis tout le temps de faire mais j'y arrive pas (...) Et après travailler régulièrement, travailler régulièrement, c'est tout, juste travailler régulièrement, c'est ce que j'arrive pas à faire (...) Et puis il faut être plus fort psychologiquement. Parce que moi, souvent je résiste pas, genre, si j'ai le choix entre travailler, si je dois travailler et qu'on me propose de faire quelque chose d'autre, ben, je tombe facilement dans l'autre chose » (Arnaud, élève français, terminale ES, lycée général moyen).

Cette façon individuelle d'éprouver les injustices qui invoque systématiquement le principe d'autonomie, perçoit la forme scolaire comme une entrave à la liberté individuelle. Martin, un bon élève en lycée professionnel exprime ce caractère contraignant de l'École : *« moi je trouve qu'il n'y a pas assez de libre arbitre. Voilà, ce qui me gêne. Il n'y a pas assez de libre arbitre actuellement et de choix laissé aux étudiants. Je trouve qu'on est très contraints et il n'y a pas assez d'envie donnée aux étudiants. On leur donne pas envie d'étudier. Je veux dire, la plupart des gens que je connais c'est quand même pas une sinécure, c'est pas cool pour eux d'étudier, ils en ont marre. La plupart du temps, ils n'en peuvent plus. Ils le font parce qu'ils doivent le faire »*.

Comme l'explique F. Dubet (2006), « le sentiment d'autonomie est la manifestation subjective et sociale du postulat métaphysique de liberté » (p. 129-130). De cette manière, si l'apprentissage scolaire est censé produire une motivation intrinsèque, de l'épanouissement et de l'engagement personnel, dès lors que l'élève sent que cette activité le prive de son autonomie, s'installent la perte de sens des études (une forme d'aliénation), la fatigue, voire la destruction de l'image de soi (Dubet, 1991). C'est le cas de Valérie, élève moyenne du lycée favorisé, qui sent que l'École, à cause de son style strict et normalisant, érode l'intérêt intellectuel et ses envies d'apprendre : *«... Mais, parfois, quand je ne vois pas l'intérêt, j'ai vraiment l'impression qu'on nous prend pour des cobayes et qu'on veut tous nous faire aller vers le même chemin. On va dire que les... c'est plus difficile pour moi d'étudier quoi, dans ces cas là. Je sais pas, j'ai l'impression un peu qu'on nous met dans des cases. On veut qu'on pense comme ça »*. Une forme scolaire qui inhibe la créativité, l'épanouissement ou, comme le dit Léo, qui ne laisse pas « circuler l'esprit », débouche sur une scolarité vécue, par un certain nombre d'élèves, comme une expérience contraignante, dépourvue de son sens ou bien, comme l'imposition d'une identité négative.

Un autre sentiment de micro-injustice se distinguant légèrement de la « personnalité discordante » mais restant dans la logique du manque de reconnaissance de la singularité est ce que P. Merle (2005) regroupe sous la formule de « sentiments d'humiliation »²¹⁵. En France, beaucoup plus nettement qu'au Chili, les élèves font référence au rabaissement individuel et collectif de la part des enseignants, ce qui est interprété à la fois comme une atteinte à l'individualité et comme un abus de pouvoir institutionnel. En définitif, aux yeux des élèves, le professeur est investi d'une autorité par l'École, celle qui le place dans une position privilégiée de cette relation asymétrique ; de surcroît, certains enseignants en abuseraient ayant recours à des pratiques humiliantes. Lisa, du lycée moyen, raconte des épisodes qui l'ont marquée :

« Par exemple, y en a, il arrive et il y a un élève, pour rigoler, il a dit : "oh là là, je n'arrive pas à faire cet exercice, monsieur, donnez-moi une corde pour que je me pendre". Mais il a dit ça pour rire, enfin. Et le prof il a dit : "Et quand je vois ta tête, moi aussi j'ai envie de me pendre". C'est méchant ça ! Et c'est pareil, à un moment, y en a un, il a, en anglais il a dit, il a fait une faute d'anglais assez grosse, quand même, et le prof a rigolé et vraiment s'est moqué, moqué de lui en rigolant. Alors qu'on est là pour apprendre, pour faire des fautes. Après on en a un autre, lui il est pas cassant mais il est un peu obsédé sexuellement par rapport aux élèves » (Lisa, élève française, première L, lycée général moyen).

Marjory, du même lycée a subi personnellement le rabaissement de la part de son professeur : *« L'année dernière, j'avais des problèmes avec mon prof de SVT, je ne sais pas pourquoi il m'aimait pas, mais je sais même pas pourquoi. Il était méchant avec moi je trouve et c'était vraiment de l'injustice. Et moi, en fait s'il y a quelque chose que je déteste, c'est l'injustice en fait (...) Mais oui, c'était, de me dire que j'étais immature, que ça servait, que de toutes façons... Parce que c'était la SVT et moi, les matières scientifiques, comme je suis en littéraire, j'étais vraiment nulle quoi. Et en SVT, souvent je comprenais pas alors il faisait exprès de me mettre au tableau quand je comprenais pas, devant toute la classe, et de me dire : "ah ben vous comprenez pas ? Ben oui, c'est normal parce que vous êtes nulle. De toutes façons, vous ne comprenez rien, c'est ça ?". Voilà, c'était ça tout le temps ».*

En synthèse, les sentiments d'injustice prédominant au sein du système éducatif français s'individualisent et même si les critiques s'adressent au système et au pouvoir central,

²¹⁵ P. Merle (2005) entend les sentiments d'humiliation des élèves comme : « l'ensemble de situations que les élèves jugent offensantes, outrageantes, rabaissantes, et finalement préjudiciables à une reconnaissance minimale de soi inséparable de toute relation éducative et plus généralement sociale » (p. 32).

elles ne représentent pas des groupes sociaux défavorisés mais des individus réclamant une considération de leur singularité.

4) L'action collective de résistance

Plus que de comparer les mouvements étudiants en termes d'efficacité, fréquence, ampleur, ce qui nous intéresse ici est de démontrer qu'ils sont *qualitativement* différents et que certaines de ces dissemblances peuvent être liées aux caractéristiques des systèmes éducatifs. Comme nous l'avons fait pour le cas du Chili, nous ne tentons pas d'effectuer une présentation exhaustive des mouvements ni de les expliquer à partir des caractéristiques de l'École, puisqu'il est évident que les causes sont toujours multiples et complexes. La question qui se pose est de savoir comment et dans quel sens les sentiments de micro-injustice en France se retrouvent dans l'action collective et quel rôle y jouent les modes de production des inégalités et la culture du système scolaire. Nous faisons l'hypothèse que la principale différence par rapport au Chili n'est pas l'absence d'action collective mais son décalage au regard des sentiments d'injustice des élèves. Ce décalage se manifeste de deux façons. Premièrement, à travers l'absence des mobilisations au niveau local, notamment au sein des établissements, alors que le lycée pourrait être davantage la cible des critiques en raison de la prééminence des sentiments micro-injustices. Au lieu d'une action concertée à ce niveau, la contestation acquiert la forme de manifestations désarticulées comprenant souvent des actes de violence. Deuxièmement, les mouvements lycéens et étudiants à l'échelle nationale ont rarement pour objet central de leurs demandes des critiques de la forme et des hiérarchies scolaires ; paradoxalement, ils n'envisagent pas le changement du système que les élèves considèrent injuste mais, au contraire, ils le protègent résistant à toute tentative de réforme.

L'action collective locale est absente du discours des lycéens participant à notre enquête et tout semble indiquer qu'ils ne perçoivent pas les autorités de l'établissement ou les instances déconcentrées, académiques par exemple, comme des interlocuteurs légitimes ou efficaces pour dénoncer les injustices. En effet, lorsque certains jeunes font allusion à des conflits avec un enseignant qu'ils ont tenté de résoudre en faisant appel aux autorités du lycée, la mobilisation se borne à une classe et la solution est provisoire sans que les situations à la base soient véritablement modifiées. Dans le lycée moyen, des élèves relatent un problème avec un enseignant qui arrivait souvent en retard en cours mais lorsqu'un élève avait quelques minutes de retard, celui-ci ne le laissait pas entrer en salle de classe sans écouter le motif de son retard. Emma, la première de sa classe terminale ES, explique :

« Et donc, on a voulu montrer que c'était pas normal, que c'était pas notre faute, que c'était la faute du bus et na na na, et on nous a pas écouté. Donc, après on nous a dit : oui, vous n'aviez qu'à être à l'heure, c'est marqué dans le règlement et le prof a le droit de décider si vous entrez ou non dans son cours. Et le problème, c'est que ce prof-là s'énervait en fait énormément sur notre classe et du coup, il passait toute son heure à crier (...) Et limite même à insulter les élèves parfois. Ça peut aller jusqu'au stade où par exemple, j'ai une de mes amies qui s'est fait traiter de blondasse » (Emma, élève française, terminale ES, lycée général moyen).

Selon Emma, c'est le professeur qui a fait intervenir la CPE pour dénoncer le comportement de l'élève : *« lui, il est allé voir la CPE pour lui dire qu'elle avait quitté son cours et qu'il trouvait ça anormal. Donc elle s'est défendue et du coup, c'est remonté jusqu'à notre professeur principal (...) Il nous fait : "mais non c'est pas possible, de toutes façons, vous savez très bien que vous ne pouvez rien faire contre votre professeur, c'est à vous de faire un effort et pas à lui". Et du coup après, il y a quand même eu une réunion, une conversation, il y a eu les délégués qui sont allés le voir pour parler avec lui et il a dit qu'il ferait des efforts, que si nous on en faisait en fait ».*

C'est probablement à cause d'expériences comme celle-ci qu'Emma a appris qu'il valait mieux éviter les conflits avec les enseignants : *« Enfin, moi, j'essaie toujours de ne pas entrer en frontal avec les profs parce que je sais que, enfin, on sait tous parce que même dans ma classe, quand on a essayé de faire entendre notre voix, on sait très bien que les profs se soutiennent et que l'administration soutient les profs. Donc on sait qu'en tant qu'élève, on est en bas de l'échelle et qu'on nous écoutera pas forcément ou en tout cas, qu'on nous écoutera mais qu'on n'aura pas le dernier mot ».* En effet, les lycéens qui font référence à ce type de situations, laissent entendre que, certes, ils peuvent exprimer leur mécontentement, ils sont écoutés par les autorités ; pourtant, le problème est rarement résolu en leur faveur. Ces constats coïncident avec ceux de P. Merle (2005) montrant que le niveau de l'établissement peine à se constituer en scénario de contestation au profit de la classe et de l'échelon national. D'après cet auteur, cette situation s'explique, entre autres, par le faible crédit des associations syndicales, la tendance à résoudre les conflits *via* la négociation au détriment de la grève et la législation contraignante en termes des droits des élèves et notamment du droit de grève.

Au Chili, la législation n'est pas plus permissive. D'ailleurs, le lycée particulier-subventionné (moyen) participant à notre enquête interdit de manière explicite les grèves et les occupations dans son règlement intérieur. Cependant, le secteur public, là où ces événements sont plus fréquents, présente deux différences avec le système français qui

peuvent aussi expliquer pourquoi les grèves au niveau de l'établissement sont présentes dans un pays et absentes dans l'autre. Les lycées publics chiliens sont financés entièrement par l'État qui octroie les fonds en fonction de la présence en cours des élèves. Les lycées publics dépendent complètement de ces ressources et dans les milieux défavorisés les autorités luttent quotidiennement contre l'absentéisme à tel point que parfois, elles faussent les statistiques afin d'éviter les sanctions ministérielles et les pertes financières. Par conséquent, face à une grève, le rapport de force ne s'incline pas vers les autorités de l'établissement ou de la mairie. Bien que les élèves perdent leurs heures de cours, en raison du faible niveau de ces lycées, ces jeunes n'ont presque rien à perdre. En France, au contraire, les chefs d'établissement utilisent les sanctions de l'absentéisme pour neutraliser les tentatives de grève. De surcroît, la taille des lycées publics français et leur hétérogénéité rendent plus difficile la coordination : de bons élèves des lycées publics peuvent s'opposer à une grève menaçant leur réussite au baccalauréat, alors qu'au Chili, dans les lycées publics, le niveau est plus homogène et les jeunes partagent les mêmes sentiments d'injustice.

Le deuxième facteur à la base de cette différence de l'action locale, probablement le plus significatif, est le degré de centralisme du système éducatif. En France, l'administration centrale demeure plus puissante et l'autonomie des établissements plus faible qu'au Chili. Le chef d'établissement a, en effet, moins d'influence sur les décisions concernant les aspects que les élèves critiquent. Même les droits des élèves sont encadrés au niveau national au travers des dispositions régulant les publications, le droit de réunion, parfois allant jusqu'à définir les sujets autorisés à aborder lors d'une réunion, la formation et le suivi des représentants des lycéens.²¹⁶

La régulation institutionnelle atteint même les instances de critique tandis qu'au Chili, les jeunes se servent des espaces moins précis dérivés de l'autonomie des établissements, ce qui d'ailleurs explique les grandes différences entre les lycées en termes de droits et de la contestation des élèves (Cerdeña, *et al.*, 2000). Au cours des dernières années, le Ministère de l'éducation a progressivement introduit des dispositions générales pour encadrer la participation, tels que les conseils scolaires et les orientations pour l'élaboration du règlement intérieur. Cependant, ces initiatives sont moins spécifiques qu'en France et les instances informelles demeurent importantes dans la coordination de l'action collective²¹⁷.

²¹⁶ Voir notamment la circulaire n° 2010-129 (24/08/2010) du ministre Luc Chatel.

²¹⁷ Par exemple, lors des manifestations de 2011, les premières réunions des élèves ont lieu à l'extérieur du lycée (sur une place ou dans un parc) et ensuite, pendant les occupations des bâtiments, les assemblées sont plus organisées et massives (Pour une chronique du mouvement de 2011, voir Simonsen, 2012). Le fonctionnement des conseils scolaires est aussi une illustration du manque d'efficacité des instances formelles de participation : ils se constituent en respectant la législation mais ils demeurent une formalité parfois respectée plus pour éviter

En France, c'est probablement en raison de l'emprise institutionnelle conjuguant l'asymétrie de pouvoir entre les acteurs et une législation peu propice à la défense des droits des élèves que les sentiments de micro-injustice s'expriment davantage par le biais de la violence que *via* l'action concertée au niveau local. À l'occasion des émeutes de 2005²¹⁸, les établissements scolaires font l'objet de pillages et d'incendies comme si les jeunes des milieux populaires tenaient aussi l'École pour responsable des problèmes d'intégration de la société française qui pèsent particulièrement sur la jeunesse (Lagrange et Oberti, 2006a). Le manque de reconnaissance et de respect au cœur des sentiments d'injustice des jeunes atteint son paroxysme dans les quartiers populaires où s'enchevêtrent les effets des inégalités sociales, ethniques et scolaires. En absence d'autres formes d'action collective, le manque de reconnaissance s'exprime par la violence qui, comme l'explique R. Wilkinson (2002) est une des conséquences sociales des inégalités, particulièrement intense dans les positions inférieures d'une hiérarchie de dominance²¹⁹.

Ce que Foucault (1982/2001) nomme les « luttes immédiates », semble correspondre à ce type de contestation : *« parce que les gens critiquent les instances de pouvoir qui sont les plus proches d'eux, celles qui exercent leur action sur les individus. Ils ne cherchent pas l'«ennemi numéro un », mais l'ennemi immédiat. Ensuite, ils n'envisagent pas que la solution à leur problème puisse résider dans un quelconque avenir (c'est-à-dire dans une promesse de libération, de révolution, dans la fin du conflit des classes). Par rapport à une échelle théorique d'explication ou à l'ordre révolutionnaire qui polarise l'historien, ce sont des luttes anarchiques »* (p.1045).

Une des manifestations du décalage entre les sentiments d'injustice et l'action collective est l'absence de contestation concertée au niveau local que nous venons d'exposer. Le second trait est l'absence des micro-injustices dénoncées par les lycéens dans les demandes centrales des mouvements à échelle nationale. L'action syndicale semble ainsi déconnectée des injustices ordinaires lesquelles ne font pas partie des revendications explicites. Les protestations lycéennes de 2005 et le mouvement « anti-CPE » de 2006 servent à illustrer cette situation.

les sanctions du ministère que pour susciter une véritable participation des acteurs (de la Fuente et Raczynski, 2010).

²¹⁸ Il s'agit des émeutes urbaines qui émergent en banlieue parisienne à la suite de la mort de deux adolescents qu'on soupçonne de s'être produite pendant une poursuite policière. Pendant trois semaines, des épisodes de violence et de destruction d'infrastructures privées et publiques se déroulent dans plus de deux cent villes françaises.

²¹⁹ Lors du mouvement « anti-CPE » (expliqué ci-dessous) il y a eu également des épisodes de violence, et notamment de casse, perpétrés dans certains lycées (Lagrange et Oberti, 2006b).

Entre février et avril 2005 se déploie une mobilisation des lycéens contre la Loi d'orientation du ministre François Fillon (gouvernement de droite), consistant essentiellement en des manifestations dans les rues des grandes villes, lesquelles sont parvenues à réunir plus de cent-cinquante mille personnes, ainsi qu'à des occupations d'établissements. La principale exigence soulevée par le mouvement était le retrait de la réforme du baccalauréat qui prévoyait l'inclusion d'un contrôle continu plus élargi accordant ainsi plus de valeur aux performances durant le cursus scolaire. Cette mesure est contestée en raison des inégalités de niveau entre les établissements ; les élèves exigent donc le maintien du caractère national et anonyme de cet examen. La presse décrivait ainsi la situation à l'époque : « *"Si l'on instaure un contrôle continu, le bac n'aura plus la même valeur d'un lycée à l'autre", assène le syndicat Fild. "Son anonymat, qui garantit l'égalité de tous, son caractère national, seront remis en cause. Demain, on aura un bac Henri IV et un bac Sarcelles..."* » (Ouest France, 11 février 2005).

Les demandes des lycéens ne se bornent pas au baccalauréat, un point que d'ailleurs le ministre a rapidement supprimé du projet de loi, concernant d'autres aspects de la réforme tels que la suppression des travaux personnels encadrés, les dispositifs pour favoriser la réussite scolaire, les programmes d'études de certaines filières, entre autres. Quoi qu'il en soit, cette vague de protestation s'inscrit dans une logique distincte de celle de la rébellion des pingouins au Chili : les lycéens français circonscrivent leur critique aux dimensions spécifiques du système éducatif, constituant davantage une révolte de résistance et de défense du système actuel qu'un mouvement transformateur proposant un modèle éducatif nouveau. Même si certaines associations évoquent les injustices découlant du système scolaire, elles ne constituent pas le cœur des revendications, concentrées, en définitif, sur la préservation du modèle éducatif. Une interview auprès de l'une des porte-paroles de cette contestation, Constance Blanchard, démontre ce paradoxe entre la critique du système éducatif et la légitimation des hiérarchies scolaires : « *Quand on lui demande ce qui, au fond, la motive, Constance évoque le « malaise profond » qui touche selon elle les lycéens, le taux d'absentéisme trop important, les 160 000 élèves qui quittent le système chaque année sans qualification. "Ça s'est cristallisé sur la loi Fillon, mais, en fait, c'est une accumulation de ras-le-bol ; les lycéens subissent leur éducation, ce sont des marionnettes aux mains de l'administration et du ministère (...) Ce projet renforce les inégalités au lieu de les résorber"* ». Constance évoque de manière générale « les inégalités » mais sans contester les hiérarchies scolaires, comme le démontre son projet d'études supérieures dans une institution élitiste : « *Elle passera ensuite les concours des instituts d'études politiques (IEP). Si elle*

échoue, elle fera du droit, mais elle préférerait la haute fonction publique, via Sciences-Po » (Le monde, 9 mars 2005).

Les divisions internes se laissent voir, entre ceux qui souhaitent le contrôle continue et ceux qui s'opposent, entre ceux qui exigent le retour en cours et ceux qui souhaitent radicaliser les manifestations ; autant des clivages présents dans toute action collective pourtant particulièrement significatifs en France du fait de refléter les clivages entre les élèves au sein du système et en raison de leur capacité à déstabiliser la contestation. Au final, ayant obtenu le retrait de la réforme du baccalauréat même si la loi d'orientation est promulguée ; la contestation s'épuise sans parvenir à canaliser les critiques de l'École dans son ensemble, sans, *a fortiori*, monter en généralité pour mettre en cause la société.

Certains de ces traits se retrouvent, à une plus grande échelle, dans le mouvement « anti-CPE ». Cette contestation, se rapproche du mouvement chilien de 2011, d'une part, en ce sens qu'elle est portée par les étudiants universitaires et ensuite aussi par les lycéens ; d'autre part, parce qu'elle utilise des espaces et des répertoires d'action semblables (manifestations dans la rue, occupations d'établissements, soutien des syndicats des travailleurs et de la société civile, autogestion, souveraineté des Assemblées générales, autonomie vis-à-vis de la politique traditionnelle, entre autres). Pourtant, les demandes des jeunes et le positionnement de la critique acquièrent un caractère distinct.

Le mouvement anti-CPE émerge en février 2006 à la suite de la proposition effectuée par le gouvernement de droite de D. de Villepin d'introduire le Contrat Première Embauche (CPE) ; un contrat de travail à durée indéterminée spécifique pour les jeunes de moins de 26 ans qui – voici la nouveauté – accordait à l'employeur le droit de l'interrompre pendant une période de deux ans, sans obligation d'expliquer les motifs et sans droit à indemnité. La mobilisation commence dans les universités dites de « masse », particulièrement dans les filières à faible réputation (sciences de l'homme et lettres) s'agissant, à l'instar du mouvement chilien, d'une génération plus diplômée que leurs parents mais subissant les désillusions de la massification scolaire (Michon, 2011). Ensuite, elle gagne l'adhésion des lycées généraux et des lycées professionnels et devient l'un des mouvements les plus importants des dernières décennies²²⁰. Le 10 avril 2006, le président Jacques Chirac annonce le retrait de l'article de la Loi pour l'égalité des chances consacré au CPE le remplaçant par un dispositif spécifique pour la prise en charge des jeunes défavorisés. Le CNE, une initiative similaire au CPE mais destinée aux plus de 26 ans, est toutefois approuvé. Devant la suppression du CPE, principal motif de protestation, la plupart des associations étudiantes et lycéennes décident de mettre fin

²²⁰ Selon Lagrange et Oberti (2006b), cette mobilisation : « a revêtu une ampleur exceptionnelle touchant, à la fin du mois de mars 2006, plus du quart des lycées de France et les trois quarts des universités » (p. 131).

à la mobilisation. La principale revendication concerne donc l'emploi et l'action se concentre davantage sur les inégalités en aval de l'École que sur les hiérarchies scolaires dénoncées individuellement par les lycéens ; ces dernières, tout comme la forme scolaire, sont exclues des demandes.

Les causes du mouvement anti-CPE sont bien évidemment diverses, incluant des raisons politiques, économiques, sociales. Certains auteurs situent le noyau du problème dans le sentiment d'incertitude et de déclassement qu'éprouve la jeunesse actuelle en raison du décalage entre les promesses d'ascension sociale de l'École et la dégradation de l'emploi. Selon E. Porte (2007) : « *le point commun à l'ensemble des mouvements étudiants depuis 1986 est une réaction à la difficulté d'accès à l'emploi par la formation universitaire* » (p. 120). Le mouvement révélerait en outre « le fossé entre générations » qui place la jeunesse actuelle dans une situation nettement inférieure à celle des générations ayant connu la prospérité des Trente glorieuses. Manifestent ce fossé, entre autres : l'écart prononcé des taux de chômage entre les jeunes et les adultes, de revenus et de perspectives de carrière ; la fragilisation de la protection sociale et les incertitudes qu'elle entraîne (Castel, 2009) et le manque d'intégration des problèmes spécifiques des jeunes par l'action syndicale (Lagrange et Oberti, 2006b). À ces facteurs, il faut ajouter le caractère anti-réformiste des protestations en France qui, d'après M. Kesselman (2007), est ancré dans l'histoire des relations entre l'État et la société civile. Selon cet auteur, le mouvement anti-CPE, malgré son ampleur et sa capacité à rassembler des acteurs divers – phénomène peu fréquent –, s'inscrit dans ce schéma de contestation populaire permanente des initiatives gouvernementales représenté par la formule « plus ça change, plus c'est la même chose ». Or, si le mouvement anti-CPE est parvenu à son principal objectif qui était la suppression du CPE, il n'a pas entraîné de transformations profondes des conditions structurelles sous-jacentes au mécontentement de la jeunesse, en particulier, des mécanismes générateurs de la dégradation des conditions de vie des individus et des groupes défavorisés, ceux qui subissent, en empruntant le langage de R. Castel (2009, p. 52), la « surdétermination » de la question sociale, urbaine et ethnique.

Ces deux mouvements (des lycées et anti-CPE) sont des exemples de l'action collective contre le système éducatif caractérisée par la résistance contre les réformes et par le décalage entre les demandes explicites et les sentiments d'injustice des élèves. Au-delà des facteurs divers expliquant l'émergence de ces revendications, nous proposons que la considération du mode de production scolaire-culturel des inégalités et de la culture scolaire du système français apporte un élément supplémentaire de compréhension, moins de l'action collective en elle-même que de sa discordance à l'égard des micro-injustices. Alors, comment

comprendre le caractère paradoxal des protestations cherchant à protéger un système éducatif dont leur fonctionnement et leurs hiérarchies sont considérés injustes ?

Tout d'abord, la nature micro-sociale des sentiments d'injustice rend leur processus de désingularisation plus complexe qu'au Chili ; il est plus difficile qu'une atteinte à la singularité devienne une cause collective. Comme l'explique J-C. Kaufmann (2007a), l'individualisation des sociétés produit une métamorphose de la domination, du moins sur le plan subjectif : « Chacun, en devenant (dans les mentalités) de plus en plus responsable de sa vie, devient en conséquence personnellement responsable de ses échecs » (P. 243). Alors que dans les sociétés de classes : « La misère matérielle pouvait être intense sans que soient entamés la fierté et l'honneur : c'était la faute aux riches, aux bourgeois, aux patrons » (p. 243). Le modèle démocratique fait ainsi que les problèmes sociaux soient lus comme des faillites personnelles, perdant leur dimension collective. Bien évidemment, cette opposition entre société des classes et d'individualisation, ne saurait pas représenter les différences entre les sociétés chilienne et française, d'autant plus que souvent, elle renvoie à une conception évolutionniste de l'histoire. Cependant, il est indéniable que sur le plan subjectif et au sein du système éducatif, les jugements de la justice à l'École des élèves des deux pays se rapprochent à l'une ou l'autre de ces configurations idéal-typiques. En France, la plus forte intériorisation des catégories scolaires et la responsabilisation individuelle de l'échec concourent pour engendrer la légitimation de ce modèle « démocratique » ou bien, pour que la critique se borne à une revendication d'individus qui peine plus qu'au Chili à s'ériger en cause collective.

Par ailleurs, l'influence indirecte du capital économique qui caractérise le mode de production des inégalités en France, dans la mesure où elle n'autorise pas une imputation directe des inégalités scolaires aux inégalités sociales, rend plus difficile qu'au Chili le passage des demandes autour de l'École à des exigences de changement social. Au Chili, le déplacement des macro-injustices vers la critique du modèle de société est évident ; en France, comment responsabiliser la société des différences de réussite scolaire alors qu'en principe, tous reçoivent une instruction semblable ? Comment imputer à la société les abus de pouvoir de certains professeurs, le mépris entre filières, les normes de l'École qui, même si elles uniformisent, du moins sont égales pour tous ?

Cette question renvoie au dernier élément de compréhension du paradoxe de l'action collective des élèves, qui relève du caractère conservateur des revendications. Tout semble indiquer que les mouvements établissent un compromis entre la préservation de l'égalité formelle du système et l'acceptation des injustices ordinaires et proprement scolaires. Il est ainsi possible d'établir une analogie avec le « compromis social » du capitalisme industriel

évoqué par R. Castel (2009). Ce compromis suppose que les rapports de production restent inchangés (à faveur du capital) tout en élargissant les protections des salariés qui ne travaillent plus seulement pour le capital mais aussi pour financer leur sécurité. Alors, les travailleurs renoncent à la Révolution au profit de la construction de l'État-Providence et de la sécurité de la condition salariale. De la même façon, les étudiants semblent avoir renoncé aux changements de l'ensemble du système éducatif afin de préserver les bases de l'égalité d'accès qui alimentent la « fiction méritocratique » en acceptant, malgré tout, les différenciations internes.

Il vaut mieux ne pas changer et protéger les acquis obtenus par les luttes sociales d'autrefois que de mettre en question le système dans son ensemble avec le risque de tout changer, même ce qui demeure acceptable. À la différence des jeunes chiliens, les élèves français ont « beaucoup à perdre » s'ils s'aventurent à exiger un modèle éducatif et, *a fortiori*, un modèle sociétal nouveau. Dans les mouvements étudiants, se retrouve donc le sentiment de déstabilisation statuaire prédominant dans la société qui s'accompagne de stratégies cherchant à préserver les places, « les refuges » qui protègent des risques sociaux (Arteaga et Martuccelli, 2012).

Enfin, le mode de production scolaire-culturel, basé sur la forte présence de l'État et la culture institutionnelle qui l'accompagne, sans expliquer le fait que les mouvements se bornent à une action anti-réformiste visant le retrait d'une initiative spécifique (car ce trait sous-tend plus largement les mobilisations en France), permettent de comprendre pourquoi les injustices dénoncées par les élèves ne deviennent pas un motif explicite et central de protestation. Ces caractéristiques du système éducatif font partie des éléments à considérer pour comprendre les liens ou bien le décalage entre les sentiments d'injustice des acteurs et l'action collective, apportant des éclairages autour de ce que Tilly (1991) considère comme l'un des principaux problèmes de la recherche actuelle sur ce sujet à savoir les rapports entre les niveaux individuels et collectifs.

*

* *

Tout au long de ce chapitre, nous avons abordé la question des sentiments de justice à et sur l'école mettant l'accent sur les similitudes et les différences entre les systèmes éducatifs chilien et français. L'adhésion à la méritocratie à l'intérieur de l'École constitue l'une des principales convergences démontrant à quel point cette « fiction » est nécessaire : dans deux pays très distincts, dans deux écoles contrastées sur plusieurs aspects, notamment en termes de mode de production des inégalités, ce principe de justice semble s'être installé durablement, malgré les expériences quotidiennes qui le démentent sans cesse. Idéologie dominante ? Besoin de confort psychologique ? Idéal de justice consubstantiel aux origines des écoles modernes ? Résultat de la massification scolaire ? Les explications disponibles sont diverses et chacune contribue probablement à la compréhension d'une part du phénomène. La comparaison montre que cette croyance n'est imputable, exclusivement, ni à l'élitisme français ni au néolibéralisme du système chilien. L'hypothèse selon laquelle la méritocratie constitue une manière de gérer la tension entre l'idéal égalitaire (formelle) de l'École et les inégalités (de fait) semble plausible : « au fond, cette tension est celle des sociétés démocratiques et capitalistes, construites sur l'égalité des individus et sur leur compétition » (Dubet, 2008, p. 201).

L'adhésion à la méritocratie n'empêche pas de fortes différences dans les critiques en fonction du mode de production des inégalités. Au Chili, le mode de production socio-économique s'accompagne d'un modèle critique des macro-injustices ; en France, le mode de production scolaire-culturel est plus propice au modèle des micro-injustices. Alors qu'au Chili les principales injustices dénoncées par les élèves concernent la reproduction des inégalités sociales, attribuée à la différenciation des réseaux d'écoles selon le capital financier ; en France, les lycéens sont plus sensibles aux inégalités dérivant des hiérarchies et de la sélection scolaires. Alors que les jeunes chiliens invoquent le clivage entre riches et pauvres critiquant les distinctions de classes qui entravent l'égalité au sein de l'École, en France, les élèves opposent l'individu au système scolaire mettant en cause la légitimité de l'École pour valoriser les mérites. Dans le premier cas, ce sont les rapports entre groupes qui prévalent, dans le second, le questionnement des normes et des mécanismes producteurs de la méritocratie scolaire. Au Chili, la critique dénonce essentiellement le modèle de marché sous-tendant les inégalités sociales ; en France, c'est la forme scolaire qui est à l'origine du mécontentement, surtout chez les élèves qui sentent que leur personnalité est discordante avec « le moule » de l'École.

Ces différences de critique renvoient aux traits des cultures scolaires nationales. En France, la culture institutionnelle se caractérisant par des relations professeur-élève fortement asymétriques, par une scission prononcée entre l'instruction et la vie juvénile, une séparation

des rôles marquée, exacerbe les sentiments d'injustice attachés à la forme scolaire, tels que les humiliations, l'abus de pouvoir des adultes, l'indifférence aux différences. Au Chili, la culture de la sociabilité crée une ambiance bienveillante et les faibles exigences scolaires et disciplinaires concourent à ce que ces aspects soient moins dénoncés. D'ailleurs, lorsque les élèves chiliens font allusion aux micro-injustices, c'est plus en termes de défaut que d'excès. Plus souvent dans les lycées populaires qu'ailleurs, les jeunes reprochent le manque d'autorité des adultes et les faibles exigences scolaires des professeurs qui donnent toujours des opportunités aux élèves qui ne travaillent pas. Alors qu'en France, c'est le pouvoir excessif des autorités, la sévérité des professeurs qui sont perçus comme injustes ; au Chili, c'est leur manque d'autorité, la faiblesse des normes.

Au Chili, l'École elle-même est relativement protégée de la critique des injustices, sa seule responsabilité est de ne pas réussir à donner à tous la même éducation et de rester impuissante face au poids du capital économique des familles. Ce modèle des macro-injustices laisse ainsi un *angle mort* dans les jugements de justice à savoir le traitement reçu par l'individu dans le système éducatif, la forme scolaire, les inégalités proprement scolaires. Ces micro-injustices restent donc périphériques dans la critique au profit du point de vue macro-social. *A contrario*, en France, la puissance que les élèves confèrent à l'École sur la détermination de l'avenir, sur la normalisation des conduites et sur les hiérarchies des individus, laisse comme *angle mort*, les inégalités sociales qui sont pourtant à la base des inégalités scolaires et demeurent très prononcées. Elles sont, bien évidemment, reconnues et considérées comme injustes, cependant, les sentiments d'injustice les plus aigus s'articulent autour de l'individu et de ce qu'il subit à l'intérieur du système éducatif, sous-estimant le poids des appartenances collectives ou des facteurs externes, tels que l'origine sociale. C'est la raison pour laquelle, les récits des élèves chiliens manifestent une primauté du principe d'égalité tandis qu'en France, c'est l'autonomie et le respect qui s'avèrent prééminents dans les jugements de justice sur l'École.

Enfin, la nature de l'action collective diffère aussi entre les systèmes éducatifs chilien et français. En France, les contestations sont permanentes, spécifiques et de résistance face aux tentatives de réforme, cherchant à protéger les garanties sociales. En conformité avec le corporatisme français, les divers acteurs soulèvent des demandes visant la protection de leur statut. Au Chili, la dictature a entraîné une désarticulation des organisations syndicales et surtout a engendré la terreur des manifestations et du conflit. Les mouvements ont dû attendre un changement générationnel pour connaître une renaissance ces dernières années. Le modèle néolibéral introduit de manière autoritaire, sans aucune possibilité de protestation, a perdu la

légitimité que les indicateurs macro-économiques et l'accès à la consommation lui avaient conférée durant sa phase d'épanouissement.

Au Chili, le modèle néolibéral s'est installé véritablement dans l'éducation, et dans ses expressions les plus extrêmes ; il a été donc expérimenté et ses effets négatifs constatés. Le mouvement étudiant s'est ainsi consacré à démontrer presque pédagogiquement ses conséquences pour ensuite proposer un modèle nouveau d'École et de société fondé sur un État-Providence chargé de la redistribution des richesses et des services publics fondamentaux. En France, le modèle néolibéral est, au contraire, une sorte de fantôme qui « hante » la société, une menace face à laquelle il faut préserver les acquis sociaux. C'est l'une des raisons pour lesquelles, les réformes dites néolibérales sont contestées sans cesse, les politiques et la protestation populaire demeurent ponctuelles, diverses, disparates. L'ennemi numéro un n'a pas d'existence matérielle, il est aussi fragmenté et diffus que les injustices dont on l'accuse.

CONCLUSION

Tout au long de cette thèse nous avons tenté de répondre à la question initiale cherchant à savoir quels sont les rapports entre une condition structurelle du système éducatif que nous avons nommée « mode de production des inégalités », et les expériences des acteurs, en l'occurrence, les lycéens. Il ne s'agit pas pour autant d'une détermination de la subjectivité à partir d'une logique centrale du système, puisque, à l'instar d'A. Touraine (1984), nous concevons la sociologie comme une « analyse relationnelle », « éloignée aussi bien du subjectivisme que de l'objectivisme » (p. 107). Selon cet auteur : « Autant il faut se débarrasser d'une opposition, étrangère à la sociologie, entre les déterminants objectifs et l'intention ou la volonté du sujet, autant il faut reconnaître que les systèmes de rapports entre acteurs et les mises en ordre se complètent, s'opposent, se mêlent constamment » (pp. 107-108). De cette manière, bien que cette thèse ait eu pour objectif de comprendre ces rapports dans deux contextes concrets comme le sont les écoles chilienne et française, elle n'a pas seulement permis la compréhension de ces deux systèmes éducatifs, elle a aussi contribué à l'élargissement de la connaissance sur une question qui, d'après W. Mills (1959/2006), traverse l'imagination sociologique depuis les origines de la discipline, à savoir : la distinction ou plutôt les rapports, entre « les épreuves personnelles » et « les enjeux collectifs de structure sociale » (p. 10).

Cette problématique a été abordée au travers d'une étude comparative entre les systèmes éducatifs chilien et français, opposés sur plusieurs plans mais partageant le fait d'être des écoles de masses où les inégalités sociales persistent et la promesse méritocratique n'a pas été tenue. Cependant, nous avons mis en évidence que ces écoles parviennent à ce résultat de manière différente et ces divergences se retrouvent au niveau microsocial constitué par les diverses dimensions de l'expérience de l'inégalité.

En premier lieu, nous avons décrit les processus d'institutionnalisation et de massification de ces systèmes éducatifs d'un point de vue diachronique. Au cours de leur histoire, se sont installés certains traits qui constituent leur particularité aujourd'hui. Le système scolaire chilien aurait pu se rapprocher du modèle républicain français si les événements sociopolitiques des années 1970 n'étaient pas survenus. Il est impossible de savoir, pourtant, il est certain que, même si le modèle néolibéral n'avait pas été introduit, l'École chilienne n'aurait jamais été identique à la française. Il en va de même pour cette dernière qui, d'ailleurs, en raison de son histoire, des principes qui la sous-tendent dès son

origine, n'a pas évolué dans le même sens que le système scolaire chilien. Comme l'explique Durkheim dans l'Évolution pédagogique en France (1938/1990) :

Le moment où se constitue la première cellule vivante est un instant radical, incomparable, dont l'action se fait sentir pendant toute la vie. Il en est des institutions sociales, quelles qu'elles soient, comme des êtres vivants (...) Donc, pour comprendre la manière dont s'est développé le système d'enseignement que nous nous proposons d'étudier, pour comprendre ce qu'il est devenu, il ne faut pas craindre de remonter jusqu'à ses origines les plus éloignées. (p. 26).

Les sociologues français semblent avoir saisi la valeur de l'histoire, ce qui se manifeste dans le fait que souvent les ouvrages sur l'École commencent par un retour aux racines, du moins aux origines de l'École républicaine. Pour les lecteurs français le premier chapitre peut alors manquer d'originalité. Cependant, ce n'est pas le cas au Chili où la plupart des analyses contemporaines sur l'éducation commencent avec le coup d'État de 1973, comme si la rupture avait été totale, comme s'il n'y avait rien d'autre à retenir de l'évolution antérieure de l'École. « Remonter aux origines » de l'institution est une tâche réservée aux historiens. Ainsi, pour les lecteurs chiliens, ce détour par l'histoire est aussi inédit que nécessaire.

Ensuite, nous avons procédé à la présentation des caractéristiques systémiques constituant les modes de production des inégalités au Chili et en France, respectivement, ce qui nous a permis de démontrer que si l'ampleur des inégalités produites par ces écoles est semblable, les mécanismes de production et les hiérarchies afférentes sont qualitativement différents. Le mode de production socio-économique des inégalités du système chilien se caractérise par un modèle de régulation de quasi-marché accordant une place restreinte à l'État dans l'offre éducative au profit du secteur privé. Ces conditions institutionnelles s'accompagnent d'une production des inégalités socio-économiques, consistant en une séparation précoce des élèves dans des réseaux d'établissements selon le type d'administration (publique, privée ou privée-subventionnée) qui reflètent le volume de capital financier de la famille et affichent des résultats inégaux. L'origine sociale a ainsi une *influence directe* sur le type d'école fréquentée et, par conséquent, sur la qualité de l'enseignement reçu ainsi que sur les chances de poursuivre des études prestigieuses. Par ailleurs, si l'impact des diplômes sur la position sociale est conséquent, l'influence directe de l'origine sociale sur le statut socioprofessionnel demeure prononcée. Le rôle de l'École peine alors à s'imposer face aux déterminismes sociaux.

En France, le mode de production scolaire-culturel des inégalités dérive d'un modèle républicain dans lequel, malgré les transformations connues au cours des dernières décennies,

perdre un rôle central de l'État, principal administrateur d'un service public élargi. Le financement de l'offre éducative entraîne une faible participation des familles dans les coûts de l'enseignement. Ainsi, le capital financier des familles exerce une *influence médiatisée* sur les résultats scolaires qui se déploie par le biais d'investissements externes : le lieu de résidence, les stratégies de contournement de la carte scolaire, les choix des options et des filières. La sélection scolaire est moins précoce qu'au Chili et dépend davantage du parcours individuel que du type d'école, ce qui dote les hiérarchies proprement scolaires d'une puissance majeure dans la production des inégalités pendant la scolarité et en aval. D'ailleurs, les diplômes ont un effet médiateur prononcé entre l'origine sociale et le statut socioprofessionnel.

Les modes de production des inégalités sont inséparables des cultures scolaires nationales. Au Chili, dans la mesure où le mode de production socio-économique repose sur la séparation précoce des élèves selon leur origine sociale et sur le capital financier des familles, la concurrence proprement scolaire entre les élèves est faible et les stratégies de distinction culturelle et scolaire sont peu déterminantes. *A contrario*, en France, la production des inégalités passe, en grande partie, par la culture scolaire, par les exigences élevées, par la compétition individuelle, par la distinction *via* le capital culturel. De ce point de vue, la culture scolaire entretient des liens avec le mode de production des inégalités. Cependant, comme nous l'avons expliqué tout au long de ce travail, les dimensions des systèmes ne sont pas intégrées et présentent une *autonomie relative* vis-à-vis des autres, entrant même parfois en contradiction. C'est ce que révèlent, par exemple, les tensions exprimées par les enseignants des deux pays. Au Chili, la formation des personnes contraste avec le mode de régulation de quasi-marché provoquant le sentiment de déshumanisation de l'éducation. En France, les tensions entre l'instruction et l'éducation, entre la tradition et le changement, sont au cœur des discours des enseignants qui expriment un sentiment du déclin.

Par ailleurs, les cultures scolaires sont irréductibles aux modes de production des inégalités en raison de leur ancrage dans les sociétés et dans des écoles ayant une histoire particulière. Nous avons précisé que notre conception de la culture n'est en aucun cas essentialiste, pourtant les sociétés chilienne et française ont connu des processus d'individuation différents (Martuccelli, 2010b) qui se traduisent par des divergences en termes de valeurs, de conceptions de l'enfance et de l'éducation, de rôles, etc. La protection des relations humaines et de l'affectivité de la culture de la sociabilité au Chili contraste avec l'intellectualisme, la séparation des rôles et l'impersonnalité de la culture institutionnelle française. Certains de ces traits sont ainsi plus imputables aux cultures nationales et à la construction socio-historique des écoles qu'à leur cohérence fonctionnelle avec la production

des inégalités. C'est la raison pour laquelle, leur rôle dans la compréhension des expériences des acteurs a nécessité une considération spéciale. Nous avons donc montré que les cultures scolaires agissent entre les modes de production et les expériences de l'inégalité des élèves.

Au Chili, la bienveillance de la culture, dans certaines situations, atténue les sentiments d'injustice et son ouverture à l'extérieur permet de comprendre le fait que les expériences des élèves ne soient jamais purement scolaires, autrement dit, le fait que les élèves analysent leur scolarité à partir des diverses dimensions autres que celles de l'École. En France, le caractère disciplinaire de la culture scolaire exacerbe les sentiments d'injustice caractérisés par le sentiment d'être déviant par rapport « au moule », et les fortes frontières à l'égard de l'environnement se répercutent sur les expériences en ce sens que celles-ci manifestent une séparation entre les diverses dimensions de l'identité, l'École ayant une place centrale dans une expérience qui se borne davantage au domaine scolaire. Comme le montrent Osborn *et al.* (2003) souvent les lycées favorisés parviennent plus aisément à cristalliser les particularités culturelles des systèmes scolaires. Notre enquête est cohérente avec ce constat puisque le lycée favorisé chilien représente le mieux les principes de la formation des personnes dans toutes les dimensions de leur vie au cœur de la culture scolaire de ce pays ; alors qu'en France, dans les positions supérieures de la hiérarchie scolaire, les expériences incarnent « le culte de la performance » à la base de l'élitisme républicain.

Au-delà des différences culturelles, cette thèse a mis en évidence que les modes de production des inégalités se répercutent sur les diverses dimensions de l'expérience des lycéens. Aussi bien le contenu que la distribution de ces expériences varient en fonction de l'influence directe du capital financier au Chili et de l'influence médiatisée en France ; du poids des inégalités sociales au Chili et des hiérarchies proprement scolaires en France. En ce qui concerne le contenu, un des principaux constats de cette enquête révèle que globalement les expériences scolaires des jeunes chiliens sont imprégnées par des conditionnements externes à l'École alors qu'en France, des processus internes dérivés du fonctionnement de l'institution pèsent davantage. Cet aspect ne relève pas seulement de la culture, mais du fait que l'École soit plus ou moins perméable aux inégalités des conditions de vie des élèves.

Par exemple, la comparaison des parcours scolaires vécus montre qu'au Chili les contraintes et les facteurs affectant les choix des élèves sont généralement des événements familiaux ou des accidents biographiques. En revanche, les élèves français évoquent davantage des événements et des contraintes de nature scolaire. Dans les lycées défavorisés au Chili, le choix ou le changement d'établissement a répondu à un problème familial ; en France la cause a été une orientation obligée ou les résultats scolaires précédents. Ces différences se manifestent, toutefois, dans le cadre d'un récit similaire dans les pays selon lequel le parcours

devrait être le résultat d'une élaboration personnelle et libre. Un mécanisme semblable se retrouve dans l'analyse des projets d'avenir où les jeunes chiliens anticipent les obstacles économiques et sous-estiment le poids des résultats scolaires, tandis qu'en France, les lycéens craignent davantage les processus sélectifs que les coûts financiers. Aussi bien l'épreuve de donner un sens au parcours vécu que celle de construire un projet d'avenir suscitent des tensions différentes en raison de la nature des contraintes perçues par les élèves situés dans les positions défavorisées du système.

Suivant la typologie de D. Martuccelli (2004), en France, ces expériences manifestent tendanciellement une *dévolution de la responsabilisation* à l'individu, en ce sens que les contraintes scolaires sont censées résulter de l'action de l'élève, des facteurs contrôlables et internes. Ainsi, l'élève qui, en fin de lycée, doit donner un sens à un parcours sinueux est enclin à se responsabiliser de ses actions et de ses décisions, à condition de développer une résistance « anti-école » ouverte en assumant les conséquences d'être « déviant » par rapport « au moule ». Au Chili, les jeunes situés dans les positions scolaires défavorisées (qui sont toujours socialement désavantagés) éprouvent davantage l'expérience de l'*implosion* puisque les contraintes généralement d'ordre économique ou des conditions de vie dérivées de la précarité, sont plus propices à un sentiment de manque de contrôle sur le propre destin. Pourtant, au Chili ce sentiment s'accompagne aussi de l'injonction à être acteur de sa vie, ce qui laisse l'individu dans une situation subjective contradictoire. L'élève souhaite jouer le jeu parce qu'il croit que l'École est indispensable à la mobilité sociale, toutefois il n'agit pas en conformité avec ces projets puisque, quelque part, son histoire et les conditionnements externes lui rappellent que les objectifs ne sont pas toujours atteints sur la seule base de l'initiative et de l'effort individuel. Un *hiatus* permanent semble s'installer entre le domaine des désirs et celui de l'action, à condition de se révolter contre le système social à l'origine de ces contraintes.

Les différences de sentiments d'injustice à l'École sont à cet égard éloquentes. Au Chili, cette dimension se configure autour des macro-injustices, c'est-à-dire que c'est la reproduction des inégalités sociales à l'École l'objet des dénonciations les plus ferventes. En revanche, les lycéens français critiquent davantage les micro-injustices dérivées des dysfonctionnements de l'institution et des hiérarchies scolaires. Alors qu'au Chili c'est la société qui est tenue pour responsable des injustices, en France c'est l'École en elle-même. Nous avons introduit l'idée des « angles morts » émergeant de ces rapports entre les modes de production des inégalités et les expériences. Au Chili, les inégalités produites par l'École et en France les inégalités de la société sont sous-estimées dans les opérations critiques. Ce qui, d'après nos analyses, ne découle pas d'une fonction de dissimulation de l'institution (comme

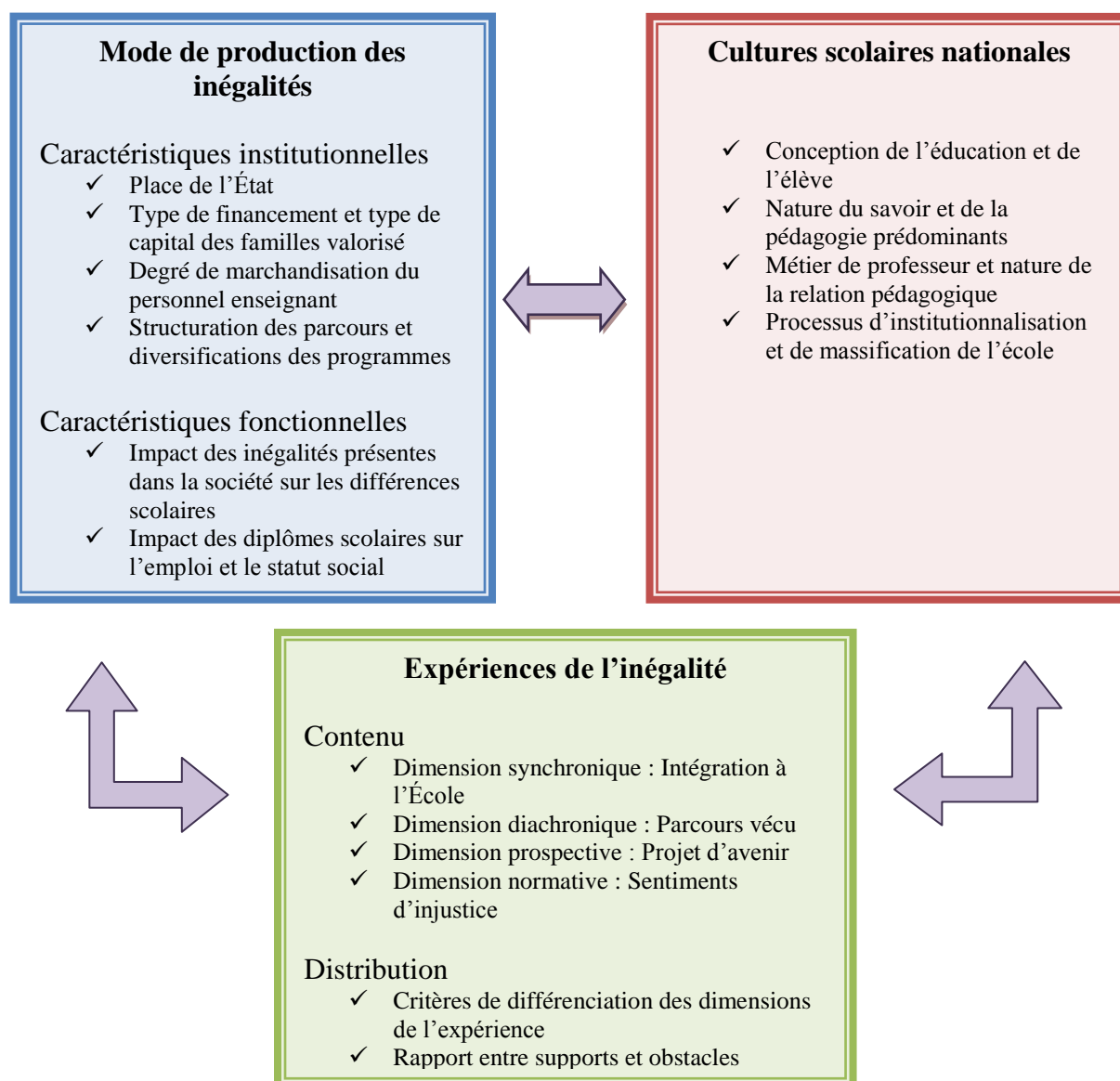
le suggéraient Bourdieu et Passeron) ni du fait que ces injustices n'existent pas en réalité. Au Chili, les inégalités proprement scolaires existent tout comme en France les inégalités socio-économiques sont profondes. Cependant, elles font moins l'objet de dénonciations parce que les modes de production des inégalités rendent plus saillant un type de hiérarchie que l'autre. Il s'agit bien d'un « angle mort » puisqu'il ne suppose pas une « illusion » des acteurs comme s'ils n'étaient pas capables d'accéder à la réalité. Les élèves ont sans doute de « bonnes raisons » de se concentrer sur les injustices qui les concernent plus directement ou qui semblent nécessiter un changement immédiat.

Si les demandes de justice sont complètement distinctes dans ces deux pays, elles ont un trait commun : elles découlent d'une promesse méritocratique non tenue. Autant au Chili qu'en France les lycéens que nous avons rencontrés manifestent une croyance en la méritocratie scolaire, qui, liée à l'injonction d'être maître de ses actions, se traduit par une explication individuelle des résultats scolaires et par le jugement des différences de résultats comme étant justes lorsqu'elles ne dépendent que de la volonté de l'élève. Les différences apparaissent donc quand l'idéal méritocratique ne se réalise pas. La similitude sur cet aspect est un constat significatif d'autant plus que ces deux systèmes éducatifs sont très distincts et offrent donc la possibilité de trouver « une convergence dans la divergence » (Wing-On, 2010, p. 19). L'adhésion à la méritocratie scolaire dans deux systèmes éducatifs aussi différents et sans distinction selon le milieu social ou la position scolaire, révèle à quel point cet idéal s'est propagé parmi les sociétés contemporaines. Il semble presque consubstantiel au développement des écoles modernes, à la massification scolaire et à la persistance des inégalités ; il représente d'ailleurs la solution de compromis entre les principes d'égalité et de liberté quand les inégalités perdurent (Dubet, 2008).

Non seulement le contenu des expériences est en lien avec les modes de production des inégalités ; c'est surtout leur distribution qui est affectée par cette condition structurelle. La considération des différences infranationales nous a permis de mettre en exergue que les épreuves que l'École impose aux élèves ne se déclinent pas de la même manière au Chili et en France. Si au Chili, les supports et les entraves au travail de l'acteur se répartissent suivant la hiérarchie socio-économique des établissements, en France, la position scolaire aussi est à l'origine de divergences significatives. Pour le dire autrement, l'expérience d'un élève français en difficulté scolaire dans un lycée favorisé, se rapproche plus de celle d'un élève faible dans un lycée populaire que de l'expérience de ses camarades de classe. Au Chili, nous n'avons pas eu affaire à cette situation, simplement parce qu'elle est inconcevable dans un modèle scolaire qui effectue un « tri » socio-économique à l'image d'une école de castes.

Les résultats de cette recherche, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, dans la mesure où ils concernent les rapports entre les caractéristiques des systèmes éducatifs et les expériences des acteurs, entre le macro-niveau et le micro-niveau, favorisent un degré de généralisation susceptible de servir à l'étude de ces phénomènes dans d'autres contextes. Notre démarche, inspirée de la *Grounded Theory*, a eu pour point de départ les données de terrain, pour ensuite monter en abstraction et produire des notions théoriques applicables à d'autres contextes et à d'autres études comparatives. Des concepts tels que les modes de production des inégalités, les modèles des cultures scolaires ou des dimensions de l'expérience ont été construits de la sorte, c'est-à-dire, de manière inductive. La figure N°31 présente un schéma du modèle général :

Figure N°31 : Modèle général des rapports entre les systèmes éducatifs et les expériences de l'inégalité.



Ce modèle analytique est, certes, induit à partir des deux systèmes éducatifs spécifiques et, d'ailleurs, la liste d'aspects considérés n'est pas exhaustive dans la mesure où ils ont été inclus parce qu'ils se sont avérés pertinents pour cette comparaison. Cependant, cela n'empêche pas qu'il soit propice à l'étude d'autres contextes et d'autres phénomènes. Par exemple, nous avons privilégié une perspective conflictuelle centrée sur l'analyse des inégalités socio-économiques. Or, d'autres formes d'inégalités, telles que les inégalités de genre, d'origine ethnique ou géographique, pourraient être étudiées de cette manière, en faisant l'hypothèse que les modes de production de ces inégalités et les cultures scolaires entretiennent des liens avec les expériences des élèves. En outre, à partir d'une posture non pas conflictuelle mais intégratrice, une recherche peut envisager l'étude des modes de production de la cohésion sociale ou de l'adhésion à l'apprentissage scolaire en analysant les rapports entre les expériences et la manière dont se produit la cohésion à l'École.

En résumé, ce travail a démontré avec deux cas empiriques que les structures des systèmes éducatifs et les contraintes qu'elles provoquent n'agissent pas selon leur présence ou leur absence mais selon les mécanismes et les processus qui les produisent. Les mécanismes à la base des régularités statistiques semblent avoir un pouvoir explicatif majeur et, de surcroît, remettent en cause les conceptions essentialistes des inégalités. Les inégalités conçues comme une variable purement quantitative deviennent aisément un sujet obscur, voire une fatalité. Comme le montre G. Simmel, les entités quantitatives peuvent acquérir une existence séparée de ce qu'elles étaient censées représenter à l'origine. C'est la raison pour laquelle, mettre l'accent sur le mode production des inégalités équivaut à insister sur le fait qu'elles sont le résultat d'une construction socio-historique et que l'un ou plusieurs des mécanismes de production sont donc susceptibles d'être modifiés par le biais d'actions intentionnées.

Cette recherche contribue également à la question des écarts, constatés par bien des travaux, entre les inégalités « objectives » et les perceptions « subjectives ». Les modes de production des inégalités et les cultures scolaires peuvent être interprétés comme une des médiations possibles entre les données quantitatives et qualitatives. Par exemple, en France le décalage entre l'ampleur des inégalités socio-économiques et les sentiments d'injustice, entre la critique des micro-injustices et l'action collective devient plus compréhensible lorsque le mode de production de ces inégalités est considéré : l'action de l'École est complexe, opère au travers de multiples micro-dysfonctionnements et, à la différence du modèle chilien, n'est pas un reflet des inégalités dans la société. Par conséquent, ce décalage est plus profond.

Malgré ses multiples contributions, cette étude n'est pas exempte de limites. Premièrement, il faut mentionner les problèmes de représentativité qui caractérisent les recherches qualitatives ; même si ce n'est pas leur finalité, la généralisation à partir d'un

échantillon restreint doit toujours être traitée avec précaution. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons mobilisé des statistiques secondaires et un examen de la littérature spécialisée disponible dans chaque pays. Cependant, il n'est pas exclu qu'un choix différent des établissements et des individus conduise à des résultats distincts. Cette limite des études qualitatives est compensée par leur profondeur dans les analyses dont l'objectif est davantage la compréhension d'un phénomène et l'ouverture de nouvelles questions de recherche que la vérification et la prédiction à partir de lois générales (Fairbrother, 2010). La comparaison permet aussi de faire face à cette difficulté dans la mesure où le contraste entre deux contextes facilite l'accentuation des traits distinctifs de chaque pays.

Deuxièmement, la comparaison en elle-même entraîne certaines difficultés. Par exemple, la comparaison des deux cas risque de déboucher sur des contrastes qui se bornent aux pays étudiés sans faire référence à un contexte plus vaste. Les constats issus de la comparaison entre le système chilien et français pourraient ainsi être imputés à la juxtaposition de ces deux cas ; la confrontation d'autres pays pouvant aboutir à des interprétations différentes. Dans ce type de comparaison, il est, en outre, complexe de distinguer entre ce qui relève du contexte et du phénomène spécifique étudié (Vigour, 2005) ; d'autant plus que les cas étudiés ici sont contrastés sur plusieurs plans. Pour éviter ces problèmes d'interprétation nous avons eu recours aux enquêtes internationales et aux statistiques incluant d'autres pays. De cette manière, la France et le Chili ont été situés dans le contexte transnational. Le problème de la distinction entre les aspects des systèmes éducatifs et des sociétés dans lesquelles ils sont insérés est moins critique dans notre recherche en raison de sa posture théorique. D'une part, nous assumons que les écoles et les cultures nationales entretiennent nécessairement des rapports et plus que tenter d'isoler ces aspects nous les analysons d'un point de vue relationnel. D'autre part, dans la mesure où notre conception de la culture et des systèmes éducatifs n'est pas essentialiste mais les entend comme résultat d'une construction socio-historique, les différences ne sont pas interprétées en termes de « caractère national » ou de traits culturels stéréotypés (Mason, 2010).

Bien évidemment, le choix du niveau national, d'un type d'inégalité, des établissements et des individus, est toujours susceptible d'être questionné, puisque ces décisions ne sont jamais anodines et peuvent affecter les résultats. En effet, une limite importante de cette recherche réside dans la focalisation sur les enseignants et les élèves sans inclure d'autres acteurs tels que les chefs d'établissement, les conseillers pédagogiques, les parents, etc. Il est certain que tous ces acteurs participent activement dans le déroulement de la scolarité et auraient pu élargir la compréhension des cultures scolaires et des expériences des élèves. S'ils

n'ont pas été inclus dans cette étude c'est pour des raisons d'ordre pratique et en aucun cas pour une sous-estimation de leur importance.

Enfin, la construction des modèles accentuant les divergences entre les systèmes éducatifs risque de conduire à des simplifications. Comme nous l'expliquons dans d'autres sections de ce texte, il est nécessaire d'insister sur le fait que les situations observées dans chaque pays ne sont pas exclusives et se retrouvent aussi dans l'autre pays. Il s'agit donc d'une prédominance qui, justement parce qu'elle révèle la prégnance de certains traits, acquiert une valeur analytique majeure.

Pour conclure, et malgré ces difficultés, les constats mis en exergue dans cette thèse n'ont pas seulement un intérêt heuristique. Sans prétendre réaliser des extrapolations politiques, il ne faut pas pour autant négliger le fait qu'une étude comparative offre toujours la possibilité d'une rupture épistémologique par rapport aux idées reçues, favorisant l'auto-analyse à partir d'une altérité. Ainsi, nous découvrons des tensions qui ne sont pas nécessairement considérées dans les débats publics dans chaque pays et qui, pourtant, pourraient les enrichir.

Au Chili, le principal débat autour de l'éducation scolaire concerne le financement. Les mouvements sociaux ont réussi à soulever l'urgence d'une réforme profonde du modèle de quasi-marché pour introduire la gratuité à tous les niveaux de la scolarité. Il s'agit, certes, d'une étape incontournable vers l'équité du système éducatif, cependant, l'absence d'autres formes d'injustice dans les critiques laisse penser que la gratuité est synonyme d'équité et qu'il suffirait d'abolir le modèle de libre marché pour que les inégalités socio-économiques disparaissent. Sur ce point, le cas français est révélateur : cette École, basée sur le principe de gratuité et d'un service public élargi, n'est pas une garantie d'égalité, démontrant que si la gratuité est nécessaire, elle n'est pas suffisante.

Les débats sur l'École en France ont aussi beaucoup à gagner à partir du contraste avec le cas chilien. En particulier, la crainte des réformes néolibérales, qui est souvent au cœur des dénonciations. Les acteurs ont de bonnes raisons de résister à ces politiques pour préserver les aspects positifs du modèle républicain, tels que les limites du libre choix d'école, les conditions de formation et de travail des enseignants, l'usage de l'évaluation comme moyen de connaissance du système et non d'*accountability* ; ce dernier étant destiné à contrôler au lieu de soutenir les acteurs, comme c'est le cas au Chili. Ils ont aussi raison de protéger le financement de l'offre, le service public et la gratuité. Pourtant, la comparaison avec le Chili montre que malgré ces caractéristiques, le modèle français produit des inégalités comparables à celle du modèle néolibéral le plus achevé, dans une société qui a servi de laboratoire aux postulats de Milton Friedman, donc probablement le cas le plus « extrême »

du néolibéralisme qu'on connaisse. Pour le dire autrement, le modèle républicain à l'École tel qu'il est aujourd'hui en France, méritait aussi d'être remis en cause. Nous insistons sur la précision de ce questionnement sur le système éducatif, puisque dans la société en général, il est indéniable que le modèle français est plus équitable que le libre marché chilien.

La principale conclusion de ce travail est que ces deux systèmes éducatifs sont inéquitables mais qu'ils le sont d'une manière qualitativement différente. Nous pensons que s'interroger sur lequel de ces modèles est le plus juste ou équitable n'a pas de sens lorsque tous deux fabriquent des expériences de frustration, imposent des contraintes à la réalisation de projets d'avenir, répartissent de manière inégale les supports pour affronter les épreuves de la scolarité, produisent des sentiments d'injustice, tout cela chez certains jeunes qui sont par ailleurs exhortés à devenir responsables de leurs actions et de leurs décisions.

En définitif, ces constats invitent à réfléchir sur une question d'ordre moral : Est-ce que le système néolibéral chilien, à force de pousser sa quête de liberté au paroxysme, ne terminerait-il pas par l'anéantir en raison des inégalités profondes qu'il engendre ? Est-ce que le système français, à force d'imposer une égalité formelle, ne finirait-il pas par accentuer les inégalités sociales en raison de son manque de considération de la liberté ? Il y a pourtant une chose que semblent partager ces systèmes éducatifs, ils sont tous les deux dominés par une fiction : fiction de liberté du modèle néolibéral, fiction d'égalité du modèle républicain.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (2009). À propos du concept de Turning Point. Dans M. Bessin, C. Bodart et M. Grossetti (dir.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 187-211). Paris : La Découverte.
- Alexander K., Entwisle, D. et Dauber, S. (2003). *On the Success of Failure : A reassessment of the effects of retention in the primary grades* (2^e éd.). New York: Cambridge University Press.
- Alexander, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison: visions et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 5-19.
Doi : <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2003.2927>
- Apple, M. (1996). Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), 125-144.
- Apple, M. (2001). Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37 (4), 409-423. Doi : 10.1080/03050060120091229
- Apple, M. et King, N. (1977). What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 341-358.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago: LOM.
- Araujo, K. et Martuccelli, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista CEPAL*, (103), 165-178. Repéré à :
<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/4/43084/P43084.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xsl>
- Arnove, R. (2006). La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad. Dans X. Bonal (dir.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política?* (p. 47-69). Barcelona : Fundació CIDOB.
- Arón, A-M. et Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Arteaga, C. et Martuccelli, D. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales. Los casos de Chile y Francia. *Revista mexicana de sociología*, 74 (2), 275-302.
- Ascorra, P. Arias, H. et Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques educacionales*, 5(1), 117-135.

- Atria, F. (2010). ¿Qué educación es “pública”? Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 153-181). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.
- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago : Catalonia.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile : calidad y políticas. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 257-284). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. et Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. Doi : 10.4067/S0718-07052010000100013
- Ávalos, B. et de los Ríos, D. (2010). Teacher Identity Construction in Reform Driven Contexts: A Chilean Study. Communication présentée au XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, Turquie. Repéré à : <http://www.nucleodocentes.cl/>
- Avalos, B. et Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Communication présentée au II Congrès International « sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia ». Buenos aires, Argentina. Repéré à <http://www.nucleodocentes.cl/>
- Ávalos, B. et Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva educacional*, 51(1), 77-95.
- Azevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. Dans A. Marchesi y C. Hernández (dir.). *El Fracaso Escolar: Una perspectiva internacional* (p. 203-225). Madrid: Alianza.
- Azevedo, V. et Bouillon, C. (2010). Intergenerational Social Mobility In Latin America: A Review Of Existing Evidence. *Revista de análisis económico*, 25(2), 7-42.
- Bacot, G. (2000). Rousseau et l'établissement de l'égalité. Dans G. Koubi et G. Gugliemi (dir.). *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives* (p. 14-23). Paris : La Découverte.
- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno, en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago : Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206.

- Barbot, J. (2010). Mener un entretien de face à face. Dans S. Paugam (dir.). *L'enquête sociologique* (p. 115-141). Paris : PUF.
- Barozet, E. (2006). El Valor Histórico del Pituto: Clase media, integración y diferenciación social en Chile. *Revista de Sociología Universidad de Chile*, (20), 69-96. Repéré à : http://www2.facso.uchile.cl/sociologia/docs/Barozet_VlorHistorico_Pituto.pdf
- Barozet, E. et Espinoza, V. (2008) ¿Quiénes pertenecen a la clase media en Chile? Una aproximación metodológica. *Revista Ecuador Debate*, 74. Quito. Repéré à : <http://www.desigualdades.cl/fr/category/publicaciones/academicas/>
- Barozet, E. et Espinoza, V. (2012). Que sont les classes sociales devenues? Stratification, inégalités et mobilité sociale au Chili. *Cahiers des Amériques latines*, 68, 69-88. Doi : 10.4000/cal.89
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2009). Les élèves face au travail scolaire : d'inégalités mises à l'épreuve. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. (p. 167-184). Paris : PUF.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Baudelot, C. et Leclercq, F. (dir.). (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris: La documentation française.
- Baye, A. et Mainguet, C. (2006). Capital social et résultats sociaux de l'éducation. Dans M. Jaquemain et J. Houard (dir.). *Capital social et dynamique régionale* (p. 143-183) Bruxelles : De Boeck.
- Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. Doi : 10.1080/03057640902902252
- Beaud, J-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beck, U. (2008). *La société du risque* (Traduit par L. Bernardi). Paris : Flammarion (Travail original publié en 1986).
- Becker, H. (1985). *Outsiders* (Traduit par J-P. Briand). Paris : Métailié (Travail original publié en 1963).

- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier* (Traduit par J. Mailhos). Paris : La Découverte (Travail original publié en 1998).
- Bègue, L. (2009). Justice et cognition. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret. (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 15-30). Bruxelles : De Boeck.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? Dans C. Cox (dir.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar en Chile*. (p. 125-209). Santiago: Editorial Universitaria.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento educativo*, 40(1), 1-21.
- Bellei, C., Contreras, D. et Valenzuela, J-P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 11-27). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education. A critical review of sociological research and thought. Dans W. Hutmacher, D. Cochrane et N. Bottani. (dir.). *In pursuit of equity in education : using international indicators to compare equity policies* (p. 25-64). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Ben Ayed, C. (2010). La fuite en avant de l'autonomie pédagogique et de la suppression de la carte scolaire. Dans C. Ben Ayed, S. Broccolichi et D. Trancart (dir.). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (p. 57-70). Paris : La Découverte.
- Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. (Traduit par J. C. Chamboredon). Paris: Minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. (Traduit par G-R. Le Déroff et P. Vitale). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Berthelot J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
- Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (2009a). Introduction générale. L'enquête sur les bifurcations : une présentation. Dans M. Bessin, C. Bodart et M. Grossetti (dir.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 7-19). Paris : La Découverte.
- Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (2009b). Les bifurcations, un état de la question en sociologie. Dans M. Bessin, C. Bodart et M. Grossetti (dir.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 23-35). Paris : La Découverte.

- Biland, E. (2010). Les cultures d'institution. Dans J. Lagroye et M. Offerlé (dir.). *Sociologie de l'institution* (p. 177-192). Paris : Belin.
- Blais, M-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Fayard.
- Blais, M-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). Conditions de l'éducation. Paris : Stock.
- Blau, P. et Duncan, O. (1965). Some Preliminary Findings on Social Stratification in the United States. *Acta Sociologica*, 9 (1/2), 4-24.
- Blaya C., Debarbieux E., Del Rey, R. et Ortega R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Boli, J., Ramírez, F. et Meyer, J. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29 (2), 145-170.
- Bollen K. et Hoyle R. (1990). Perceived Cohesion : A Conceptual and Empirical Examination. *Social Forces*, 69(2), p. 479-504.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3), 3-35.
- Bonal, X. (2006). Introducción. Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas. Dans X. Bonal (dir.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política?* (p. 11-26). Barcelona : Fundació CIDOB.
- Bonnéry, S. (2003). Le Décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 36(1), 39-58.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30 (novembre), 3-6. Doi : 10.3406/arss.1979.2654
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutinet, J-P. (2010). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF/quadrige. (Travail original publié en 1990).

- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (N°2011-108). Repéré à :
http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). Broken Promises : School Reform in Retrospect from Schooling in Capitalist America. Dans A. Sadovnik (dir.). *Sociology of Education. A critical Reader*. (2011, p. 53-69). New York : Routledge.
- Bravo, D., Falck, D. et Peirano, C. (2008). Encuesta longitudinal de docentes 2005: Análisis y principales resultados. *Serie Documentos de Trabajo*, 281. Departamento de Economía, Universidad de Chile. Repéré à :
<http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/e19d1e73-cf1c-496f-98ea-8b6dc0fbc0d4.pdf>
- Bray, M. (2010). Les acteurs et objectifs de l'éducation compare. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 27-48). Bruxelles : De Boeck.
- Bray, M. et Kai, J. (2010). Comparer des systèmes. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 109-129). Bruxelles : De Boeck.
- Breen, R. (2004). *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R. et Jonsson, J. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243. Doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122232
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 131-148). Paris : PUF.
- Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation et Formation*, (72), 53-75. Repéré à :
<http://www.education.gouv.fr/cid2795/d-une-generation-a-l-autre-les-aspirations-educatives-des-familles-immigrees-ambition-et-perseverance.html>
- Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36 (3), 357-371.
- Broccolichi, S., Larguèze, B. et Mathey-Pierre, C. (2010). Contrastes visibles entre collèges, fuites et ghettoïsation. Dans C. Ben Ayed, S. Broccolichi et D. Trancart (dir.). *École :*

- les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (p. 123-146). Paris : La Découverte.
- Broccolichi, S. et Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives ». *Revue française de pédagogie*, (175), 15-38. Repéré à :
<http://rfp.revues.org/3017>
- Bronckart, J-P. et Schurmans, M-N. (2001). Pierre Bourdieu - Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique. Dans B. Lahire (dir.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 153-175). Paris : La Découverte.
- Bronner, G. (2007). L'empire de l'erreur : éléments de sociologie cognitive. Paris : PUF.
- Brown, R. (2000). Social Identity Theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778.
- Brunner, J-J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento educativo*, 46-47, 17-44.
- Bureau International d'éducation et Unesco (2011a). *Datos mundiales de Educación 2010-2011. Chile*. (7^e éd.). Repéré à:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf
- Bureau International d'éducation et Unesco (2011b). *Données mondiales de l'éducation 2010-2011. France*. (7^e éd.). Repéré à:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/France.pdf
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. et Sarhi, M. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Santiago : Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación [FONIDE]. Repéré à :
<http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf>
- Caiceo, J. (2011). Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela nueva al constructivismo. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 14(2), 7-20.
- Caillé, A. (2008). Individualisme ou parcellitarisme? Quelques incertitudes. Dans C. Calame (dir.). *Identités de l'individu contemporain*. (p. 69-83). Paris : Textuel.
- Calame, C. (2008). Entre personne et sujet, l'individu et ses identités. Dans C. Calame (dir.). *Identités de l'individu contemporain*. (p. 15-32). Paris : Textuel.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.

- Carnoy, M. (2007). Improving quality and equity in Latin American education : A realistic assessment. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 103-130.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, (15), 4-10.
- Cartron, F. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur la carte scolaire*. Sénat de France, session ordinaire de 2011-2012. Repéré à : <http://www.senat.fr/rap/r11-617/r11-6171.pdf>
- Casassus J. (2010). La Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 85-109). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.
- Casassus J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago: LOM.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Castillo, J-C., Miranda, D. et Carrasco, D. (2011). *La percepción desigual de la desigualdad. Una Comparación de indicadores de percepción de desigualdad económica*. Informes técnicos, (1101).Mide UC. Repéré à: <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2011/09/it1101.pdf>
- Castro, E. (1998). La base filosófica común del proyecto educativo y de la Reforma educacional. *Pensamiento Educativo*, 23, 99-125.
- Cavalli, S. (2007). Modèle de parcours de vie et individualisation. *Gérontologie et société*, 4(123), 55-69.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ. (2012). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*. Repéré à : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Ouvrages/Quand-l-ecole-est-finie-Premiers-pas-dans-la-vie-active-d-une-generation-enquete-2010>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2012). *IX Encuesta a actores del sistema educativo 2012*. Repéré à: http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf
- Cerda, A-M., Assaél, J., Ceballos, F. et Sepúlveda, R. (2000). *Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: LOM/PIIE.
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(120), 111-131.

- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chen, Z. et Kaplan, H. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study. *Sociology of Education*, 76 (april), 110-127.
- Code de l'éducation de France (s.d.). Partie législative. Livre Ier, Articles L111-1 ; L111-2. Livre II, Article L211-1. Livre IV, Article L421-11. Livre III, Article L 331-7.
- Repéré à :
- <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. Dans A.R., Sadovnik (dir.). *Sociology of Education. A Critical Reader* (2^e éd. p. 97-113). New York: Routledge (2011).
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. Dans A.R., Sadovnik (dir.). *Sociology of Education. A Critical Reader* (2^e éd. p. 37-52). New York: Routledge (2011).
- Comisión de financiamiento estudiantil para la educación superior (2012). *Análisis y recomendaciones para el sistema de financiamiento estudiantil*. Rapport soumis au ministre F. Bulnes. Repéré à :
- <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ComParedes.pdf>
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous [WCEFA]. (1990). Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Une vision pour les années 90. Éditions Unesco. Repéré à
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf>
- Contreras, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 311-329). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.
- Corcuff, P. (2001). Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus. Dans B. Lahire (dir.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 95-120). Paris : La Découverte.

- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. Doi : 10.1590/S0101-73302009000200006
- Coulangeon, P. (2007). Lecture et télévision. Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire. *Revue française de sociologie*, 48(4), 657-691.
- Cox, C. (2003). Las Políticas Educacionales en Chile en las Últimas dos Décadas del Siglo XX. Dans C. Cox (dir.). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar en Chile*. (p. 19-112). Santiago: Editorial Universitaria.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Cruz, N. (2000). La Educación chilena y las élites políticas de los sectores medios (1900-1970). *Mapocho*, 47, 285-302.
- Cruz, N. (2003). *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876*. Santiago : Ediciones DIBAM.
- Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret. (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 57-71). Bruxelles : De Boeck.
- Dávila, O. Ghiardo, F. et Medrano, C. (2006). Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles (2^e éd.). Valparaíso : Ediciones CIDPA.
- Debarbieux, E. (2005). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- De la Fuente, L. et Raczynski, D. (2010). *Estudio de evaluación de la situación de los consejos escolares*. Informe final. Asesorías para el desarrollo. Repéré à : <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/centro-de-documentacion-informes-de-estudios.php>
- Demeuse, M. et Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie* (165), 91-103.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2011). *PSU. Proceso de admisión 2011. Etapa de rendición de pruebas*. Repéré à : <http://www.demre.cl/text/publicaciones2011/nacionales/rendicion.pdf>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2012). *PSU. Compendio estadístico, proceso de admisión año académico 2012*. Repéré à : http://www.demre.cl/text/pdf/p2012/compendio_p2012.pdf

- De Ramón, A. (2003). *Historia de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago : Catalonia.
- Derouet, J-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Deschamps, J-C. (1992). L'Échec scolaire : Une perspective attributionnelle en psychologie sociale. Dans B. Pierrehumbert (dir.). *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (p. 49-78). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Desvignes S. et Meuret D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret. (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 187-199). Bruxelles : De Boeck.
- Detienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.
- Donoso, S. (2011). La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del diseño político del sistema educacional chileno. *Caderno CRH*, 24(61), 135-152. Doi : 10.1590/S0103-49792011000100010
- Dost, A. et Yagmurlu, B. (2008). Are Constructiveness and Destructiveness Essential Features of Guilt and Shame Feelings Respectively? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(2), 109-129.
- Drago, J-L. et Paredes, R. (2011). La brecha de calidad en la educación chilena. *Revista CEPAL*, 104, 167-180. Repéré à : <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/44079/RVE104DragoParedes.pdf>
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2006). *Injustices : l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École d'hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). Bruxelles, De Boeck.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances: repenser la justice sociale*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet F., Duru-Bellat, M. et Vérétoùt, A. (2010). *Les sociétés et leur école*. Paris : Seuil.
- Dubet F., Duru-Bellat, M. et Vérétoùt, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, XLIII(1), 225-259.

- Dubet, F., Tironi, E., Espinoza, V. et Valenzuela, E. (1989). *Pobladores. Lutttes sociales et démocratie au Chili*. Paris : L'Harmattan.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1990). L'évolution pédagogique en France. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2003). *Éducation et sociologie* (8^e éd.) Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2007). *La division du travail social* (7^e éd.). Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation Scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009a). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de SciencesPo.
- Duru-Bellat, M. (2009b). *Introduction*. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 7-12). Bruxelles, De Boeck.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. Doi : 10.3917/popu.801.0123
- Duru-Bellat, M., Mons, N. et Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, (164), 37-54.
- Dutercq, Y. et Daverne, C. (2009). Les parcours composites de l'élite lycéenne » Comment se préparer pour un monde incertain ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(42), 17-37. Doi : 10.3917/lstdle.424.0017
- Eckert, H. (2011). Les diplômes et leur valeur. Dans M. Millet et G. Moreau (dir.). *La société des diplômes* (p. 51-66). Paris : La dispute
- École Nationale de Statistique et d'Analyse de l'Information, Ensaï. (2012). *Résultats de l'enquête Insertion des jeunes diplômés*. Conférence des Grandes écoles et Ensaï. Repéré à : <http://www.cge.asso.fr/actualites/enquete-insertion-des-jeunes-diplomes-2012>
- Éducation pour tous (2014). *Enseigner et apprendre. Atteindre la qualité pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014. Éditions Unesco. Repéré à <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/2013-report-epub-fr#1>
- Egaña, M-L. (2000). La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal. Santiago: LOM.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Hachette Littératures.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

- Escudero, J-M., González, M-T. et Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación* (50), 41-64.
- Espíndola, E. et León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina : Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30, 39-62.
- Esping-Andersen, G. (2007). Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne (2^e éd., traduit par N. Martin et F-X. Merrien). Paris : PUF (Travail original publié en 1990).
- Espínola, V. et Claro, J-P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 51-83). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.
- Espínola, V., Balladares, J., Claro, J-P. et Valencia, Edgar (2011). *Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios*. Santiago : FONIDE/ Mineduc. Repéré à : http://www.comunidadescolar.cl/noticias/noticias_2012_01_06.html
- Espinoza, O., Castillo, D. et Traslaviña, P. (2011). *La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*. Santiago: CIE-UCINF-PIIE.
- Espinoza, V., Barozet, E. et Méndez, M-L. (2012). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile. *Laboratorio (Latindex)*, No. 25. Repéré à : <http://www.desigualdades.cl/wp-content/uploads/2010/11/Espinoza-Barozet-Mendez-Estratificaci%C3%B3n-Laboratorio.pdf>
- Eurydice (2010). *Structure des systèmes d'enseignement et de formation en Europe. France 2009/2010*. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Expansiva, Universidad Diego Portales (2010). Chile en perspectiva comparada con los países de la OCDE. *Instituto de políticas públicas. En Foco*, (146), 1-36. Repéré à : http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/17032010150429.pdf
- Fack, G. et Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 44-62. Doi : 10.3917/arss.180.0044
- Fack, G. et Grenet, J. (2010). Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire. *Revue d'économie politique*, 120(5), 709-737.
- Fack, G. et Grenet, J. (2012). Peut-on accroître la mixité sociale à l'école ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 165-183. Doi : 10.3917/rce.012.0165

- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales* (49.1), 157-178. Doi : 10.4000/ress.884
- Farías, M. et Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la educación*, (36), 88- Doi: 121. 10.4067/S0718-45652012000100003
- Fairbrother, G. (2010). Approches quantitatives et qualitatives de l'éducation comparée. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 49-88). Bruxelles : De Boeck.
- Faircloth, B. et Hamm, J. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. Doi: 10.1007/s10964-005-5752-7
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46(1), 3-36.
- Fernández, J. (2013). Movimiento estudiantil en Chile: Repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública. *Circunstancia*, 11(31). s.p. Repéré à :
<http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/1534/circunstancia/ano-xi---n--31---mayo-%202013/articulos/movimiento-estudiantil-en-chile--2011---repertorios-de-accion--marcos-de-accion-colectiva--impactos-y-desafios-para-la-politica-publica->
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis (Santiago)*, 10(30), 99-116. Doi: 10.4067/S0718-65682011000300005
- Forquin, J-C. (1997). Introduction. Dans J-C. Forquin (dir.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 9-88). Bruxelles : De Boeck.
- Forsé, M. et Parodi, M. (2007). Perception des inégalités économiques et sentiment de justice sociale. *Revue de l'OFCE*, 3(102), 483-540.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *Le sujet et le pouvoir*. Dans D. Defert (dir.). *Dits et écrits II 1976-1988* (p. 1041-1062). Paris : Gallimard. (Travail original publié en 1982.
- Fournier, M. (2005). L'école républicaine en débats. Dans M. Fournier et V. Troger (dir.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* (p. 21-28). Paris : Sciences humaines.
- François, J-C. et Poupeau, F. (2009). Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales. *Revue française de pédagogie*, (169), 77-97. Repéré à :
<http://rfp.revues.org/1499>

- Frei, E. (1966). Discurso de S. E. el presidente de la Republica, Don Eduardo Frei Montalva. Dans Subsecretaria de Educacion. Departamento de cultura y publicaciones. *Reforma educacional en Chile* (p. 5-11). Repéré à :
http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/de/GOBdefreim0010.pdf
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Traduit par Stella Mastrangelo). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gamoran, A., Secada, W. et Marrett, C. (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives. Dans A. Sadovnik (dir.). *Sociology of Education. A critical Reader*. (2011, p. 153-175). New York : Routledge.
- Ganzeboom, H., Treiman, D. et Ultee, W. (1991). Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 17, 277-302.
- García, M. et Madriaza, P. (2005). Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyke*, 14(1), 165-180. Doi : 10.4067/S0718-22282005000100013
- García-Huidobro, J-E. (2007a). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista pensamiento educativo*, 40 (1), 65-85.
- García-Huidobro, J-E. (2007b) *¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?* Communication présentée au Seminario sobre Docentes y Estudiantes de Educación Secundaria. Fundación Santillana. Buenos Aires. Repéré à :
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn228.pdf>
- García-Huidobro, J-E. et Corvalán, J. (2011). Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva. Repéré sur le site de Centro de estudios de políticas y prácticas en educación [CEPPE] :
<http://www.ceppe.cl/articulos-politicas-educativas/200-obstaculos-para-el-logro-de-una-educacion-democratica-inclusiva-garcia-huidobro-corvalan>
- García-Huidobro, J-E et Falabella, A. (2013). Diálogos sobre los fines de la educación. Dans J-E. García-Huidobro et A. Falabella (dir.). *Los fines de la educación* (p. 7-16). Santiago: Ediciones UC/ CEPPE.
- Garretón, M-A. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos. Introduccion sociologica al cambio de siglo*. Santiago : LOM.
- Garretón, M-A., Cruz, M-A., Aguirre, F., Bro, N., Farías, E., Ferreti, P., et Ramos, T. (2011). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los

- debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis (Santiago)*, 10(30), 117-140. Doi: 10.4067/S0718-65682011000300006
- Gauthier, R. et Robert, A. (2005). *L'école et l'argent : quels financements pour quelles finalités?* Paris : Retz.
- Ghiardo, F. et Dávila, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Ultima década*, 13(23), 33-76. Doi : 10.4067/S0718-22362005000200003
- Giroux, H. (1980). Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 225-247
- Giroux, H. (1991). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*, (28), 51-67.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (Traduit par A-T. Méndez). México D.F : Siglo XXI (Travail original publié en 1983).
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (Traduit par M-H. Soulet et K. Œuvray). Paris : Armand Colin (Travail original publié en 1967).
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. I. La présentation de soi.* (Traduit par A. Accardo). Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps.* (Traduit par A. Kihm). Paris : Minuit.
- Goldstein, H. (2004). The globalization of Learning Targets. *Comparative Education*, 40 (1), 7-14. Doi : 10.1080/0305006042000184854
- Goldthorpe, J., Lockwood, D., Bechhofer, F. et Platt, J. (1972). *L'ouvrier de l'abondance* (Traduit par J-P. Chamozi). Paris : Seuil (Travail original publié en 1968-1969).
- Gorard, S. et Smith, E. (2004). An International Comparison of Equity in Education Systems. *Comparative Education*, 40 (1), 15-28. Doi : 10.1080/0305006042000184863
- Green, A. (2008). Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve. *Revue française de pédagogie*, 164, 15-26.
- Green, A., Janmaat, J. G. et Han, C. (2009) *Regimes of Social Cohesion*. Publications du Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Repéré à <http://www.llakes.org.uk>
- Grisay, A. (2003). Repetir de Curso o Adaptar el Currículum. Dans A. Marchesi y C. Hernández (dir.). *El Fracaso Escolar: Una perspectiva internacional* (p. 101-128). Madrid: Alianza.

- Grossetti, M. (2009). Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations. Dans M. Bessin, C. Bodart et M. Grossetti (dir.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (147-159). Paris : La Découverte.
- Guerrero, A. (2003). Sociología de la organización escolar. Dans F. Fernández (dir.). *Sociología de la educación* (p. 281-305). Madrid: Pearson educación.
- Guglielmi, G. (2000). Mérites, vertus et talents : quelques constantes argumentatives au fondement du droit. Dans G. Koubi et G. Guglielmi (dir.). *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*. (p. 37-49). Paris : La Découverte.
- Guibet, C. (2012). Anomie, exclusion, désaffiliation?: dissolution de la cohésion sociale ou du lien social? *Pensée plurielle*, 1(29), 11-35. Doi : 10.3917/pp.029.0011
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. Dans C. Cox (dir.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar en Chile*. (p. 213-252). Santiago: Editorial Universitaria.
- Gysling, J. et Hott, D. (2010). Cambio de estructura del sistema escolar. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 111-150). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.
- Hargreaves, A. (2003). La política emocional en el fracaso y el éxito escolar. Dans A. Marchesi y C. Hernández (dir.). *El Fracaso Escolar: Una perspectiva internacional* (p. 229-254). Madrid: Alianza.
- Haut conseil de l'éducation de France (2010). *Le collège. Bilan des résultats de l'École 2010*. Repéré à : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf
- Hélaridot, V. (2009). Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. Dans M. Bessin, C. Bodart et M. Grossetti. (dir.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 160-167). Paris : La Découverte.
- Hirsch, E. (1998). Los colegios que necesitamos y por qué no los tenemos. *Estudios publicos* 70, 1-34.
- Honnet, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance* (Traduit par P. Rusch). Paris : Gallimard (Travail original publié en 1992).
- Hutmacher, W. (2000). Systèmes éducatifs et intégration des sociétés. Dans Conseil de l'Europe (dir.). *Éducation et cohésion sociale* (p.19-34). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Illanes, A. (1991). *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

- Infante, R. (2011). La economía informal en Chile. Dans G. Reinecke et M-E. Valenzuela (dir.). *Chile: El impacto del mercado laboral en el bienestar de las personas. Distribución del ingreso y calidad del empleo* (p. 37-95). Santiago: Oficina Internacional del Trabajo.
- Infante, R. et Sunkel, O. (2009). Hacia un desarrollo inclusivo. *Revista CEPAL*, 97, 135-154.
- Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE (2014). *Bilan Formation-Emploi. Tableaux sur l'insertion des jeunes*. Repéré à :
http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?reg_id=0&ref_id=form-emploi
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, INE (2012). *Estadísticas vitales. Informe anual 2010*. Repéré à :
http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/estadisticas_vitales/pdf/vitales_2010.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2010). Sexta encuesta nacional de la juventud. Gobierno de Chile. Réperé à :
http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/sextaencuestanacionaldejuventud.pdf
- Jencks, Ch. (1979). *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. (Traduit par J-M. Laporte et A-M. Laporte). Paris: PUF (Travail original publié en 1972).
- Jenkins, S., Micklewright, J et Schnepf, S. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21–37. Doi : 10.1080/03054980701542039
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: reflexiones críticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 829-852.
- Kaufmann, J-C. (2007a). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Hachette Littératures.
- Kaufmann, J-C. (2007b). *L'entretien compréhensive* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Kerzil J. et Codou O. (2006). L'école à la lumière de la psychologie sociale. *Carrefours de l'éducation*, (22), 111-135.
- Kesselman, M. (2007). « Plus ça change, plus c'est la même chose ». *Nouvelles Fondations*, 1(5), 21-29.
- Koubi, G. et Guglielmi, G. (2000). *Introduction*. Dans G. Koubi & G. Guglielmi (dir). *L'égalité des chances* (p.7-10). Paris : La Découverte.
- Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. Dans A. Marchesi et C. Hernández (dir.). *El Fracaso Escolar: Una perspectiva internacional* (p. 51-60). Madrid: Alianza.

- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago : Publicaciones Universidad de Chile.
- Lagrange, H. et Oberti, M. (2006a). Introduction. Intégration, ségrégation et justice sociale. Dans H. Lagrange et M. Oberti (dir.). *Émeutes urbaines et protestations* (p. 11-36). Paris : Presses de Sciences Po.
- Lagrange, H. et Oberti, M. (2006b). Le mouvement anti-CPE et l'unité des jeunes. Dans H. Lagrange et M. Oberti (dir.). *Émeutes urbaines et protestations* (p. 131-146). Paris : Presses de Sciences Po
- Lagroye, J. et Offerlé, M. (2010). Pour une sociologie des institutions. Dans J. Lagroye et M. Offerlé (dir.). *Sociologie de l'institution* (p. 11-29). Paris : Belin.
- Lahire, B. (2001). De la théorie de l'*habitus* à une sociologie psychologique. Dans B. Lahire (dir.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 121-152). Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Landrier, S. et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, (109), 23-36. Repéré à : <http://formationemploi.revues.org/index2734.html>
- Lannegrand-Willems, L. (2009). La croyance en un monde juste en contexte scolaire. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret. (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 171-185). Bruxelles : De Boeck.
- Lapostolle, G. (2005). Du bon usage de la démocratisation. L'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2 (86), 107-121. Doi : 10.3917/ving.086.0107
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality : Social class and childreading in black families and white families. *American Sociological Review*, 67 (5), 747-776.
- Lareau, A. (2006). Unequal Childhoods. Dans *Inequality Reader: Contemporary & Foundational Readings in Race, Class, & Gender* (p. 537-548). Perseus Books : LLC.
- Larrain, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago : LOM.
- Larrañaga, O. (2010). *El Estado bienestar en Chile: 1910-2010*. Dans R. Lagos (dir.). *Cien Años de Luces y Sombras* (vol. 2, p. 129-233.). Santiago : Taurus.
- Larrañaga, O. et Valenzuela, J-P. (2011). Estabilidad en la desigualdad. Chile 1990-2003. *Estudios de economía*, 38(1), 295-329.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.

- Lefranc, A. et Trannoy, A. (2005). Intergenerational Earnings Mobility in France: Is France More Mobile than the US ? *Annals of Economics and Statistics* (78), 57-77.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*. Paris: Nathan.
- Le Pape, M-C. et van Zanten (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. (p. 53-73). Paris : PUF.
- Leyendecker-Bidar, L. (2010). Le socle commun: un renouveau pour l'école ?, *Esprit*, 10 (Octobre), 54-66. Doi : 10.3917/espri.1010.0054
- Ley General de Educación de Chile, LGE (2009). N° 20 370. Publiée le 12-09-2009. Repéré à http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Ley de Calidad y Equidad (2011). N° 20 501. Publiée le 26-02-2011 (dernière version septembre 2011). Repéré à: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>
- Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP (2008). N° 20 248. Publiée le 01-02-2008 (dernière version octobre 2012). Repéré à : <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Lira, R. (2010). Proyecto de nación y obligatoriedad escolar: Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 45-62
- Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education. Dans M. Hallinan (dir.), *Handbook of the sociology of Education* (p. 85-105). New York : Kluwer Academic.
- Magendzo, A. (1999). Marco curricular de los OFCMO y los programas de estudio de la reforma educacional: un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares. *Pensamiento educativo*, 24, 35-55.
- Malet, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation* 1(19), 165-188.
- Manzi, J. (2007). Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores? Dans J-J Brunner et C. Peña (dir.). *La reforma al sistema escolar : aportes para el debate* (p. 203-220). Santiago : Universidad Adolfo Ibañez/ Universidad Diego Portales.
- Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 285-308). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef.

- Manzi, J., Strasser, K., San Martin, E. et Contreras D. (2008). *Quality of Education in Chile*. MideUC. Repéré à:
<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Ernesto%20San%20Martin/Quality-of-Education-in-Chile.pdf>
- Manzon, M. (2010). Comparer des lieux. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 91-107). Bruxelles : De Boeck.
- Marchesi, A. & Pérez, E. (2003). El significado del fracaso escolar. Dans A. Marchesi et C. Hernández (dir.), *El Fracaso Escolar: Una perspectiva internacional* (p. 25-50). Madrid: Alianza.
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Dans L. Mottier et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 83-99). Bruxelles : De Boeck.
- Martin, J.Y. (2003). Droit à l'école et obligation scolaire. Dans G. Henaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (p. 161-172). Rennes : PUR.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de domination. *Revue française de sociologie*, 45 (3), 469-497.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010a). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010b). ¿Existen individuos en el Sur? Santiago: LOM.
- Marx et Engels (1976). L'idéologie allemande (Traduit par H. Auger, G. Badia, J. Baudrillard et R. Cartelle). Paris : Éditions sociales (Travail original publié en 1932, posthume).
- Mason, M. (2010). Comparer des cultures. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 149-176). Bruxelles : De Boeck.
- Mathey-Pierre, C. et Larguèze, B. (2010). Désarroi des familles, des élèves et des professionnels. Dans C. Ben Ayed, S. Broccolichi et D. Trancart (dir.), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (p. 147-165). Paris : La Découverte.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política (10^e éd.). Santiago : Dolmen.

- Maurice, M. (2003). L'analyse sociétale et la théorie de la régulation conjointe : un débat toujours actuel ? Dans G. de Terssac (dir.). *La théorie de la régulation sociétale de Jean Reynaud* (p. 385-398). Paris : La Découverte.
- Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (2013). *Sociologie et anthropologie. Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (13^e éd., p. 142-279). Paris : PUF/Quadrige (Travail original publié en 1950).
- May, V. (2011). Self, Belonging and Social Change. *Sociology* 45(3), 363-378. Doi: 10.1177/0038038511399624
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.
- McEwan, P., Urquiola, M., Vegas, E., Fernandes, R. et Gallego, F. (2008). School Choice, Stratification, and Information on School Performance: Lessons from Chile. *Economía*, 8 (2), 1-42.
- Meckes, L. et Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: «Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica*. Communication présentée au Congreso interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago. Repéré à : http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/249_LMeckes_Distribucion_profesores.pdf
- Mena, P. et Corbalán, F. (2010). La selección escolar : una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración. Dans C. Bellei, D. Contreras et J-P. Valenzuela (dir.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 331-363). Santiago: Universidad de Chile/ Unicef
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Merle, P. (2009a). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2009b). La démocratisation de l'enseignement : entre égalisation et illusions. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 75-94). Paris : PUF.
- Merle, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie*, 2(1), 37-50. Doi : 10.3917/socio.021.0037
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France-États-Unis*. Paris : PUF.

- Meyer, J., Ramírez, F., Robinson, R. et Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50 (4), 242-258.
- Michon, P. (2008). Individuation et pouvoir à l'ère du capitalisme mondialisé. Dans C. Calame (dir.). *Identités de l'individu contemporain*. (p. 47-68). Paris : Textuel.
- Michon, S. (2011). La lutte dans la lutte. L'espace de la mobilisation étudiante contre le contrat première embauche (CPE). *Sociétés contemporaines*, 3(83), 83-106. Doi : 10.3917/soco.083.0083
- Millet, M. et Moreau, G. (2011). Le XX^e siècle des diplômes. Dans M. Millet et G. Moreau (dir.). *La société des diplômes* (p. 9-20). Paris : La dispute.
- Millet, M. et Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie* (161), 41-51.
- Mills, C-W. (2006). *L'imagination sociologique* (Traduit par P. Clinquart). Paris : La Découverte/poche (Travail original publié en 1959).
- Ministère de l'Éducation nationale de France (2008). *Évolution du système éducatif de la France. Conférence internationale de l'éducation de l'Unesco* (48^e session). Direction des relations européennes et internationales et de coopération. Repéré à : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/france_NR08_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de France (2010). *L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009*. Note d'information N° 10-22. Repéré à : http://media.education.gouv.fr/file/2010/99/4/NIMENJVA1022_161994.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de France (2011). *Les concours de recrutement de personnels enseignants du second degré dans l'enseignement public et privé*. Note d'information N° 11. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/13/8/DEPP-NI-2011-24-concours-recrutement-personnels-enseignants-second-degre-public-prive_203138.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de France (2012a). *Repères et références statistiques 2012. Sur les enseignements, la formation et la recherche*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/DEPP-RERS-2012_224064.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de France. (2012b). *L'état de l'École : 31 indicateurs sur le système éducatif français*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat22/44/3/DEPP-EE-2012_231443.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de France (2012c). *L'enseignement scolaire en France. 2012*. Eduscol.education.fr/dossiers. Repéré à :

http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_13550_5.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de France (2012d). *L'Éducation nationale en chiffres. 2012*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/50/4/DEPP-grands-chiffres-2012_220504.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de France (2013a). *Projet de loi pour la Refondation de l'école. Les 25 mesures clés*. Dossier de présentation. Repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/29/3/2013_Dossier_de_presse_projet_de_loi_Refondation_ecole_239293.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de France (2013b). *Repères et références statistiques 2013. Sur les enseignements, la formation et la recherche*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de France. (2013c). *L'état de l'École : 31 indicateurs sur le système éducatif français*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat23/51/8/DEPP_EE_2013_274518.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de France. (2013d). *L'Éducation nationale en chiffres*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/19/9/DEPP_grands_chiffres_2013_267199.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de France (2014). *Diplôme national du brevet, session 2013 : le taux de réussite se stabilise à 85 %*. Note d'information N° 7. Repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/79/3/DEPP_NI_2014_07_diplome_national_brevet_session_2013_309793.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, MESR (2011). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche N°5*. Édition 2011. Repéré à :

http://media.education.gouv.fr/file/Etat_du_Sup_Rech/18/3/EESR_2011_209183.pdf

Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen 2006*. Educación. Repéré à :

http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/publicaciones/2006/Resultados_Educacion_Casen_2006.pdf

Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2011a). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen 2011*. Distribución del ingreso. Repéré à :

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/001_ingreso_2011.pdf

Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2011b). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen 2011. Situación ocupacional, previsional e ingresos del trabajo. Repéré à:

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/situacion_ocupacional_previsional_e_ingresos_del_trabajo.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2008). *Estadísticas de la Educación 2008*. División de Planificación y Presupuesto. Repéré à :

<http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2044&tm=2>

Ministerio de Educación de Chile (2011a). *Estadísticas de la Educación 2011*. División de Planificación y Presupuesto. Repéré à :

<http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2044&tm=2>

Ministerio de Educación de Chile (2011b). *Orientaciones en materia de subvenciones aplicables a los establecimientos educacionales*. Repéré à:

http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Operacionales/ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2011c). *Informe nacional de resultados SIMCE 2011* (4°-8° básico). Unidad de Curriculum y Evaluación. Repéré à:

http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/infornenacional2011_web.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2012a). *Informe nacional de resultados SIMCE 2012*. Agencia de Calidad de la educación. Repéré à:

<http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/resultados-simce/>

Ministerio de Educación de Chile (2012b). *Encuesta Casen 2011. Análisis modulo educación*. Centro de Estudios Mineduc. Repéré à :

http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20analisis%20casen%20final.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2012c). *Síntesis de resultados SIMCE 2012 (II Medio)*. Agencia de Calidad de la educación. Repéré à:

http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/sr_ii_medio_2012.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2012d). *Síntesis de resultados SIMCE 2012. Inglés (III Medio)*. Agencia de Calidad de la educación. Repéré à:

http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/sr_ingles_iiimedia_2012.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2013a). *Estadísticas de la Educación 2013*. División de Planificación y Presupuesto. Repéré à :

<http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

- Ministerio de Educación de Chile (2013b). *Los aprendizajes en la escuela: ampliando la mirada de calidad. Resultados SIMCE 2013*. Agencia de calidad de la educación. Repéré à :
https://s3-us-west-2.amazonaws.com/resultados-simce-2013/Conferencia_Nacional_ResultadosSimce2013.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2013c). *SIMCE 2013. Síntesis de resultados 8° Educación básica*. Agencia de calidad de la educación. Repéré à :
https://s3-us-west-2.amazonaws.com/resultados-simce-2013/SR_8basico_2013.pdf
- Ministerio de Salud de Chile (2013). Situación actual del embarazo adolescente en Chile. Repéré à:
<http://web.minsal.cl/portal/url/item/c908a2010f2e7d4fe040010164010db3.pdf>
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. Dans C. Coll, J. Palacios et A. Marchesi (dir.). *Desarrollo Psicológico y Educación* (vol. 2, p. 309-329). Madrid : Alianza.
- Mirowsky, J. et Ross, C. (2003). *Education, Social Status and Health*. New York: Aldine de Gruyter.
- Mizala, A., Torche, F. (2010). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 1-13. Doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Molina, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (1), 105-122.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Moulián, T. (1997). Chile actual: Anatomía de un mito. Santiago: LOM/ Arcis.
- Müller, W. et Shavit, Y. (2003). The institutional embeddedness of the stratification process. A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. Dans Y. Shavit et W. Müller (dir.). *From School to Work* (p. 1-48). New York: Oxford University Press.
- Murillo, J. et Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3) 27-50.
- Normand, R. (2005). La mesure de l'école: de la tradition statistique à la modernité économétrique. *Education et Sociétés*, 2 (16), 209-226.

- Nuñez, I. (2007). La profesión docente en Chile : savoirs et identités en sa histoire. *Revista Pensamiento educativo*, 41(2), 149-164.
- Nuñez, J. et Gutiérrez, R. (2004). *Classism, Discrimination and Meritocracy in the Labor Market: The Case of Chile*. Documento de trabajo N°208. Departamento de economía, Universidad de Chile. Repéré à :
<http://www2.facso.uchile.cl/sociologia/1060225/docs/chile/nunez.pdf>
- Nuñez, J. et Miranda, L. (2010). Intergenerational Income Mobility in a Less-Developed, High-Inequality Context: The Case of Chile. *Journal of Economic Analysis & Policy* 10(1).
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 59-60(3), 13-42. Doi : 10.3917/soco.059.0013
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris : Presses de SciencesPo.
- Oliva, M-A. (2010). Politique éducative chilienne 1965-2009. ¿Qué occulte cette trame? *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 311-328.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2004). *Examens des politiques nationales d'éducation : Chili 2004*, Éditions OCDE. Doi :
[10.1787/9789264106369-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264106369-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2005). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*. PISA, Éditions OCDE. Doi : [10.1787/9789264007260-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264007260-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2008). *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Analyse des résultats* (vol. I). PISA, Éditions OCDE. Doi : [10.1787/9789264040137-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264040137-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2011a). *Panorama de la société 2011. Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. Éditions OCDE. Doi :
[10.1787/soc_glance-2011-fr](http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2011-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2011b). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (vol. I). PISA, Éditions OCDE. Doi : [10.1787/9789264097643-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2011c). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Doi :
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2011d). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (vol. II). PISA, Editions OECD. Doi: [10.1787/9789264091528-fr](https://doi.org/10.1787/9789264091528-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2011e). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques* (vol. IV). PISA, Éditions OCDE. Doi : [10.1787/9789264091573-fr](https://doi.org/10.1787/9789264091573-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2012a). *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Doi : [10.1787/eag-2012-fr](https://doi.org/10.1787/eag-2012-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Doi : [10.1787/9789264130852-en](https://doi.org/10.1787/9789264130852-en)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2012c). *Quality Assurance in Higher Education in Chile. Reviews of National Policies for Education*. Repéré à : http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3086&id_contenido=13115
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2013a). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity* (vol. II) : *Giving Every Student the Chance to Succeed*. PISA, Éditions OCDE. Doi : [10.1787/9789264201132-en](https://doi.org/10.1787/9789264201132-en)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2013b). *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Doi : [10.1787/eag-2013-fr](https://doi.org/10.1787/eag-2013-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2013c). *PISA 2012 Results: Ready to Learn : Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs* (vol. III). PISA. OECD Publishing. Doi: [10.1787/9789264201170-en](https://doi.org/10.1787/9789264201170-en)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2013d). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful* (vol. IV) *Resources, Policies and Practices*, PISA. OECD Publishing. Doi : [10.1787/9789264201156-en](https://doi.org/10.1787/9789264201156-en)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2014a). *Panorama de la société 2014. Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. Éditions OCDE. Doi : [10.1787/soc_glance-2014-fr](https://doi.org/10.1787/soc_glance-2014-fr)
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques et Banque Mondiale (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile* (Traduit par Ministerio de educación de Chile). Doi : [10.1787/9789264054189-es](https://doi.org/10.1787/9789264054189-es)

- Organización de Estados iberoamericanos et Ministerio de Educación de Chile (1993). *Sistema educativo nacional de Chile: 1993*. Repéré à : <http://www.oei.es/quipu/chile/#sis>
- Osborn, M. (2006). Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Éducation et Sociétés*, 2(18), 163-180.
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B. et Triggs, P. (2003). *A world of difference? Comparing learners across Europe*. Londres : Open University Press.
- Palheta, U. (2011a). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 2(4), 363-386. Doi : 10.3917/socio.024.0363
- Palheta, U. (2011b). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, (175), p.59-72.
- Pallas, A. (2000). The Effects of Schooling on Individual Lives. Dans M. T. Hallinan (dir.). *Handbook of the Sociology of Education* (p. 499-525). New York: Kluwer Academic
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Paugam, S. (2013). *Le lien social*. Paris : PUF.
- Peña, M. (2011). Sujeto político y vida pública. Privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 199-215.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación la causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 65-80.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. (5^e éd.). Paris (Issy-les-Moulineaux) : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. (5^e éd.). Paris (Issy-les-Moulineaux) : ESF.
- Peugny, C. (2009). L'école, vecteur de reproduction sociale ? Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. (p. 53-73). Paris : PUF.
- Pfeffer, F. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European sociological review*, 24 (5), 543-565. Doi: 10.1093/esr/jcn026
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux*. Paris : La dispute.
- Pierrehumbert, B. (1992). *Introduction : Égalité et différences à l'école*. Dans B. Pierrehumbert (dir.). *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (p. 9-26). Paris : Delachaux et Niestlé.

- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier enseignant*. Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos. Repéré à :
<http://www.education.gouv.fr/cid20894/remise-du-rapport-sur-la-redefinition-du-metier-d-enseignant.html>
- Ponce de León, M. (2010). La llegada *de la escuela* y la llegada *a la escuela*. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 43 (2), 449-486.
- Porte, E. (2007). Au Tournant du siècle (1986-2006), actualité des mouvements étudiants. Dans J.P. Legois, A. Monchablon et R. Moerder (dir.). *Cent ans de mouvements étudiants* (p. 113-125). Paris : Syllepse.
- Poullaouec, T. (2011). L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire. Dans M. Millet et G. Moreau (dir.). *La société des diplômes* (p. 37-49). Paris : La dispute.
- Programme des Nations unies pour le développement (2006). *Expansión de la Educación Superior en Chile: Hacia un Nuevo Enfoque de la Equidad y Calidad*. N° 10, Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Santiago: PNUD. Repéré à :
<http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub10/Ed%20superior.pdf>
- Programme des Nations unies pour le développement (2014a). *Rapport sur le développement humain 2014. Pérenniser le progrès humain : réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience*. Repéré à
<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-French.pdf>
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster.
- Ramírez, F. (2006). Beyond Achievement and Attainment Studies: Revitalizing a Comparative Sociology of Education. *Comparative Education*, 42 (3), 431-449. Doi : 10.1080/03050060600875634
- Ramírez, F. et Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling : European origins and worldwide. *Sociology of Education*, 60 (1), 2-17.
- Rawls J. (2009). *Théorie de la justice*. (Traduit par C. Audard). Paris : Points (Travail original publié en 1971).
- Redondo, J. (1999). La Modernización de la Educación y la Psicologización de los Problemas Sociales: o como se enseña a la victimas a culpabilizarse. *Revista de Psicología* 8(2), 61-67.

- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Ultima década*, 13(22), 95-110. Doi: 10.4067/S0718-22362005000100005
- Renard, F. (2009). Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, (167), 25-36. Repéré à : <http://rfp.revues.org/1250>
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia* (40), 40-49.
- Reynaud, J-D. (1997). Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Rist, R. (1977). *Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquetage*. Dans J-C Forquin, (dir.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (1997, p. 299-317). Bruxelles : De Boeck.
- Rivero, J. (2006). Globalización, educación y pobreza en América Latina : los límites de las reformas educativas. Dans X. Bonal (dir.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política?* (p. 69-97). Barcelona : Fundació CIDOB.
- Ruffinelli, A. et Guerrero A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 19-44. Repéré à : http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/64/cse_articulo832.pdf
- Ruiz, C. (2010). *De la Republica al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago : LOM.
- Sadovnik, A. (2011). Theory and research in the sociology of education. Dans A. Sadovnik (dir.), *Sociology of Education. A Critical Reader* (2^e éd., p. 3-21). New York : Routledge.
- Saint Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice. *Éducation et sociétés*, 1(21), 95-103. Doi : 10.3917/es.021.0095
- Salazar, G. et Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Estado, legitimidad, ciudadanía* (vol 1). Santiago : LOM.
- Salinas, A. et Franssen, A. (1997). El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes, de fin de siglo. Santiago : Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

- Salvat, P. (2002). *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*. Santiago: LOM/ U. Alberto Hurtado.
- Sapin, M., Spini, D. et Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge*. Lausanne : PPUR.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scheerens, J. et Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York: Pergamon.
- Schrecker, C. (2009). Qu'est-ce la communauté ? Réflexions sur le concept et son usage. *Mana* (16), 31-50. Repéré à :
[http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Cherry_SCHRECKER -
 _Qu est ce que la communaute - reflexion sur le concept et son usage.pdf](http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Cherry_SCHRECKER_-_Qu_est_ce_que_la_communaute_-_reflexion_sur_le_concept_et_son_usage.pdf)
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. et Losito B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Educational Study*. Repéré à :
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/ICCS/ICCS_2010_Initial_Findings.pdf
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 4(47), 929-968.
- Sembel, N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris: Nathan.
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. et Campos, F. (2009). Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores. Santiago : Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación [FONIDE].
- Sevilla, M-P. (2011). *Educación técnica profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Ministerio de educación de Chile. Repéré à:
[http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaci
 OnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf)
- Sewell, W. (2009). Trois temporalités : vers une sociologie événementielle. Dans M. Bessin, C. Bodart et M. Grossetti. (dir.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 109-146). Paris : La Découverte.
- Simmel, G. (1999). *Philosophie de l'argent*. Paris : PUF/ Quadrige (Travail original publié en 1977).
- Simonsen, E. (2012). *La mala educación. Historia de la revolución escolar*. Santiago: Random House Mondadori.

- Singly, F. de (2008). Les jeunesses du monde moderne (préface). Dans A. Stellingner (dir.). *Les jeunesses face à leur avenir. Une enquête internationale* (p. 5-15). Paris : Fondation pour l'innovation politique.
- Sintos, R., Means, A. et Kim, A. (2009). Palimpsest Histories and Catachrestic Interventions. Dans R. Sintos Coloma (dir.). *Postcolonial Challenges in Education*. (p. 3-22). New York : Peter Lang.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Smerdon, B. (2002). Students' Perceptions of Membership in Their High Schools. *Sociology of Education*, 75, 287-305.
- Soto, F. (2000). Historia de la educación chilena. Santiago: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.
- Sternberg, R. (2007). Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent. *Educational Researcher*, 36(3), 148–155. Doi : 10.3102/0013189X07299881
- Stets, J. et Burke, P. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée* (Traduit par M-H. Soulet). Fribourg : Academic Press Fribourg (Travail original publié en 1998, 2^e éd).
- Tedesco, J-C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización : algunas hipótesis de trabajo. Dans X. Bonal (dir.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política?* (p. 29-45). Barcelona : Fundació CIDOB.
- Tenret, E. (2011). L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. Paris : PUF.
- Tikly, L. (2009). Education and the New Imperialism. Dans R. Sintos Coloma (dir.). *Postcolonial Challenges in Education*. (p. 23-45). New York : Peter Lang.
- Tilly, Ch. (1991). Action collective et mobilisation individuelle. Dans P. Birnbaum (dir.). *Sur l'individualisme* (p. 211-243). Presses de Sciences Po.
- Tilly, Ch. (2010). Décrire, mesurer et expliquer le conflit. *Revue internationale de politique comparée*, 17(2), 187-205. Doi : 10.3917/ripc.172.0187
- Tironi, E. (2005). *El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Santiago: Taurus.
- Tocqueville, A. de. (1981). *De la démocratie en Amérique I*. Paris: Garnier-Flammarion.

- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas*. Repéré à :
http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_I/Panel03Radiografia_a_la_educacion_chilena/Andrea_Tokman-Educacion_parvularia.pdf
- Torche, F. et Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago: Cepal, Naciones Unidas.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- Trancart, D. (2012). Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège ? *Formation emploi*, (120). Repéré à : <http://formationemploi.revues.org/3761>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. et Baumert, J. (2006). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Troger, V. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF.
- Trouilloud, D. et Zarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, (145), 89-119.
- Turner, R. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25 (6), 855-867.
- Unicef, Chile. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? *Escuelas efectivas en sectores populares*. Unicef-Gobierno de Chile. Repéré à :
http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile ¿Educación superior para todos? *Centro de Estudios Públicos*, Documento de trabajo N°386. Repéré à :
http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4991_3120/DOC_SURzua_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf
- Valenzuela, J-P. (2013). De la reproducción de la desigualdad a una mayor justicia social: desafíos para el sistema escolar chileno. Dans J-E. García-Huidobro et A. Falabella (dir.). *Los fines de la educación. Seminarios sobre Gratuidad, Lucro, Justicia y Democracia* (p. 229-279). Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Valenzuela, J-P., Allende, C., Sevilla, A. et Egaña, P. (2013). La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. Documento de trabajo N°8. Centro de investigación avanzada en educación. Repéré à :
http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_publicacion&id_publicaciones=382

- Valenzuela, J-P., Bellei, C. et de los Rios, D. (2010). Segregación escolar en Chile. Dans S. Martinic et G. Elacqua (dir.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Unesco/ Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, J-P., Sevilla, A., Bellei, C. et de los Rios, D. (2010). *Remuneraciones de los docentes en Chile: resolviendo una aparente paradoja*. Serie Documentos de orientación para políticas públicas, 2. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Repéré à:
http://www.cec.uchile.cl/cinetica/pcordero/educacion/Valenzuela_Remunerationes_Docentesl_260410.pdf
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 3(79), 69-95. DOI : 10.3917/soco.079.0069
- Verdalle, L., Vigour, C. et Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 2(21), 5-21.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, XL (1), 195-225.
- Verdier, E. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(2), 109-132. Doi : 10.3917/lse.432.0109
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vouillot, F., Mezza, J., Steinbruckner, M-L., Thienot, L. (2011). *Orientation scolaire et discrimination Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris : La documentation française.
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice : une défense du pluralisme et de l'égalité* (Traduit par P. Engel). Paris : Seuil.

- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. (Traduit par J. Freund). Paris : Plon/pocket. (Travail original publié en 1951).
- Weber, M. (1995). *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*. (Traduit par J. Freund, P. Kamnitzer, P. Bertrand, E. de Dampierre, J. Maillard et J. Chavy). Paris : Plon/pocket. (Travail original publié en 1956).
- Wieviorka, M. (2008). Pour une approche critique du « Sujet ». Dans C. Calame (dir.). *Identités de l'individu contemporain*. (p. 33-46). Paris : Textuel.
- Wilkinson, R. (2002). *L'inégalité nuit gravement à la santé. Hiérarchie, santé et évolution*. (Traduit par O. Bonis). Paris : Cassini.
- Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* (Traduit par B. Hoëpffner). Marseille : Agone (Travail original publié en 1977).
- Young, M. (1970). *The Rise of the Meritocracy*. Harmondsworth : Penguin books. (Travail original publié en 1958).
- Young, M. (1971). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. Dans J-C. Forquin (dir.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (1997, p. 173-199). Bruxelles : De Boeck.
- Zapata, G., et Fleet, N. (2012). Mercado, rendición de cuentas e información pública en educación superior. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 259-276. Doi : 10.4067/S0718-07052012000200016
- Zullig, K., Koopman, T. Patton, J. et Ubbes, V. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. Doi: 10.1177/0734282909344205

ANNEXES

J'ai initié ce travail de recherche en ayant plusieurs questions autour des inégalités à l'École. Dans la mesure où le Chili est mon pays d'origine, ces interrogations émergeaient inévitablement du système éducatif chilien et de sa manière de produire les inégalités. Ces questions ne portaient pas pour autant sur l'explication des mécanismes à la base de la reproduction sociale, mais sur la manière dont les acteurs éprouvaient les tensions émanant de ce modèle qu'on qualifiait de « néolibéral ». Pourtant, comment imputer des expériences scolaires aux conditions structurelles et fonctionnelles d'un système éducatif sans avoir un point de repère, du moins un autre système éducatif national permettant de contraster ces expériences ? C'est ainsi que la comparaison internationale est devenue une évidence ; aussi bien comme approche épistémologique que comme méthodologie de recherche. Le système éducatif français s'est rapidement révélé un cas approprié pour ce contraste grâce à la littérature à laquelle j'ai eu accès, des travaux montrant les paradoxes de la massification scolaire et de la méritocratie. L'École française était une illustration paradigmatique de la persistance des inégalités d'origine sociale – telles qu'elles sont mesurées par les enquêtes internationales – malgré les promesses de démocratisation, malgré le modèle républicain basé sur les principes de gratuité et d'un service public élargi. Au Chili, le mouvement lycéen de 2006, les débats publics et d'experts ainsi que les conversations profanes, tenaient, sans hésitation, le modèle néolibéral pour responsable des inégalités, en particulier, l'épanouissement du secteur privé et l'État subsidiaire. En France, ces traits du modèle étaient absents, cependant l'ampleur des inégalités se rapprochait plus du Chili que des pays ayant un niveau de développement économique similaires. Le cas de contraste m'a semblé, de ce point de vue, pertinent, d'autant plus qu'il permettait de mettre à l'épreuve un certain nombre d'idées reçues autour de l'éducation chilienne tout en favorisant la compréhension d'un phénomène maintes fois étudié et pourtant encore obscure pour la sociologie de l'éducation.

Cette section expose la manière dont cette démarche fut mise en place, mettant l'accent sur les raisons sous-tendant les décisions prises, sur les difficultés rencontrées et les caractéristiques spécifiques de la méthodologie, allant du modèle de recherche jusqu'aux techniques de récolte et d'analyse des données.

²²¹ La rédaction en première personne est délibérément choisie dans cette section afin de mieux rendre compte de la perspective du chercheur et de mettre en avant ses décisions et ses choix tout au long du processus.

1. Comparer l'incomparable ?

Le Chili et la France seraient *a priori* des pays incomparables, si l'on tient compte des textes portant sur la comparaison internationale et du sens commun. Pourquoi ces pays ne pourraient pas être comparés ? Parce qu'ils ont une histoire distincte ? Parce que leur régime de cohésion sociale, suivant le terme de Green *et al.* (2009), est différent ? Parce qu'ils sont géographiquement lointains ? Parce que la population du Chili n'atteint que les 17 millions d'habitants alors que la France en compte 60 millions ? Parce que l'immigration est massive en France alors qu'elle est encore récente et très restreinte au Chili ? En considérant ces critères peu de nations seraient en réalité comparables. L'Allemagne et la France partagent plusieurs traits, pourtant nul ne nierait que leurs caractéristiques jusqu'à la chute du mur de Berlin étaient assez divergentes. Comparer la France au Japon ou aux États-Unis, serait-il possible malgré leurs différences en termes de taille ou de géographie ? En matière d'éducation, les pays scandinaves sont devenus des modèles à suivre de par le niveau et l'équité de leurs résultats scolaires, alors plusieurs pays établissent des comparaisons avec la Suède ou la Finlande même si en termes de taille ces pays n'ont rien de comparable avec les États-Unis, la France ou l'Allemagne.

Comme l'explique Marcel Detienne (2000) : « ...dans comparer il y a quelque chose du comparatif par capillarité grammaticale. Une appréciation, une estimation, un jugement d'allure, très vite un premier jugement de valeur comme celui qui se loge dans la formule quasi proverbiale "on ne peut comparer que ce qui est comparable". N'implique-t-elle pas un premier choix dans l'esprit de l'observateur qui déclare "comparable" une chose, une situation, une personne tombant sous son regard ? Comment décider d'emblée ce qui semble déjà écarter la possibilité de construire ce qui peut être "comparable" ? » (p. 9).

En définitif, ce qui semble rendre peu comparables des pays comme le Chili et la France est essentiellement le critère économique mesuré par le PIB et la position des nations dans l'économie mondiale. Étant donné que cette recherche ne se centre pas sur cet aspect – d'autant plus que les enquêtes internationales montrent que la corrélation entre le PIB, l'équité et les performances est loin d'être parfaite – la comparaison France-Chili ne présente pas plus de difficultés que d'autres démarches comparatives. La France et le Chili seraient *a priori* incomparables à partir d'un jugement hiérarchisant des nations développées et sous-développées ou en raison des contraintes des méthodologies quantitatives pour lesquelles les *outsiders* interposent des problèmes interprétatifs. La recherche présentée ici ne présente ni l'un ni l'autre de ces problèmes.

Pourquoi et dans quel but comparer ?

En premier lieu, la finalité de cette comparaison n'est pas celle des décideurs politiques qui l'utilisent assez souvent comme moyen de connaître ce qui se fait ailleurs pour en tirer des leçons et importer les « meilleures pratiques » (Bray, 2010). Ces démarches à des fins politico-pragmatiques sont particulièrement répandues dans les pays moins développés et ont pendant longtemps suivi le flux Nord-Sud, comme l'explique M. Bray : « Les décideurs des pays industrialisés sont rarement à l'affût d'idées et de modèles provenant des pays sous-développés, pourtant ils feraient bien de se pencher sur la question, parfois » (p. 30). Aujourd'hui, cette opposition tend toutefois à se transformer ; l'influence est de moins en moins unilatérale – comme elle l'a été, par exemple, à l'époque coloniale – et le niveau supranational, représenté notamment par les agences internationales, investi de plus en plus le terrain de la comparaison politiquement et économiquement orientée (Bonal, 2002 ; Goldstein, 2004 ; Malet, 2005).

De cette manière – et il fallait le préciser – la comparaison de cette recherche n'a pas pour but de déduire ou d'emprunter des recettes. Je pars de la prémisse qu'il n'y a pas un pays ni un système éducatif supérieur à l'autre dans sa totalité. Certains aspects peuvent être plus avantageux en vertu de l'angle à partir duquel s'effectuent les juxtapositions. Pourtant, dans mon travail j'évite les hiérarchisations au profit d'une compréhension du phénomène d'étude ; comme je le souligne à plusieurs reprises tout au long de ce texte, la comparaison menée ici consiste à mettre en exergue les similitudes et les aspects *qualitativement* différents, en minimisant des jugements de valeur. Différence n'équivaut pas ici à hiérarchie.

La finalité de ce travail n'est donc pas politique. Suivant les postulats de C. Vigour (2005) : « La comparaison doit ainsi être conçue comme une démarche, un état d'esprit destiné à déplacer le regard du chercheur. Comparer, c'est en effet non seulement accepter de se décentrer, mais également rendre plus exigeants la formulation d'hypothèses et le travail de théorisation » (p. 18). Dans ce sens, j'entends la comparaison comme une démarche, à la fois épistémologique et méthodologique. Épistémologique parce qu'elle permet un regard décentré en rupture avec le sens commun et les postures natio-centriques, favorisant ainsi une compréhension plus profonde de l'« altérité » (Malet, 2005). Méthodologique, parce que la comparaison constitue un moyen d'appréhender un objet d'étude. Cette recherche, ayant pour but de comprendre les expériences scolaires à la lumière des modes de production des inégalités, plaçait la démarche comparative comme la méthode la plus pertinente afin de mettre en évidence les différences et similitudes permettant de lier ces éléments analytiques. Les résultats obtenus semblent d'ailleurs confirmer les avantages de ce choix puisque de

nombreux constats mis en exergue par cette enquête n'auraient pas été découverts si elle s'était circonscrite à un seul système éducatif.

Enfin, ce type de comparaison *compréhensive* présente un avantage supplémentaire. Dans le contexte de l'éducation comparée actuelle où le *benchmarking* est devenu l'approche dominante (Verdalle, Vigour et Le Bianic, 2012), la recherche visant à comprendre les phénomènes éducatifs d'une manière plus profonde et à mettre en exergue les particularités régionales, nationales et culturelles, favorise une posture critique vis-à-vis de ce niveau supranational et des pressions de standardisation. Comme l'explique M. Osborn (2006), l'étude comparative menée par son équipe de recherche incluant les systèmes éducatifs français, danois et anglais, a permis de montrer que : « en dépit des multiples pressions pour une plus grande homogénéisation des systèmes éducatifs, la culture nationale et les traditions éducatives des trois pays européens étudiés continuent d'afficher des différences significatives dans la façon dont les élèves définissent leur rapport à l'école. » (p. 176). La comparaison internationale permet ainsi de déterminer comment ces pressions supranationales (par exemple, la massification scolaire) se déclinent suivant les systèmes éducatifs nationaux.

Quelle approche de la comparaison ?

Dans le domaine de l'éducation comparée, comme de manière générale dans la recherche en sciences sociales, les auteurs identifient deux approches principales correspondant à la division épistémologique classique entre phénoménologie et positivisme (Fairbrother, 2010). Patricia Broadfoot (2000), réalisant un examen rétrospectif de la recherche en éducation distingue la « recherche visant la généralisation et la détermination des lois » et la « recherche visant la compréhension » ; la première privilégie la méthodologie quantitative et les classements avec la promesse sous-jacente de guider les politiques publiques, tandis que la seconde utilise davantage la méthodologie qualitative pour mettre en avant les particularités et les relations entre les divers éléments que comportent les processus éducatifs. Ces deux approches ont fait l'objet de maintes critiques. La première, en raison de son ambition de comparer les systèmes éducatifs pour les classer et pour les évaluer en fonction des modèles normatifs parfois arbitraires, idéologiques et/ou culturellement biaisés. La seconde, parce qu'expliquant souvent les différences entre pays, en invoquant une sorte de personnalité nationale et mobilisant ainsi une définition essentialiste de la culture.

À partir de ces constats, Broadfoot suggère ce qu'elle nomme la « troisième voie » ou l'éducation néocomparative. Il s'agit d'une logique orientée vers la compréhension des processus et non seulement de l'offre éducative des systèmes scolaires. Elle privilégie les expériences des acteurs (ou les subjectivités), les méthodes qualitatives et la mise en

considération des cultures non pas dans un sens essentialiste mais de la culture entendue comme une construction sociale émergeant des interactions, un médiateur entre la pensée individuelle et les autres.

Je me suis inspirée de cette branche « néocomparative » d'une part, parce qu'elle est pertinente au regard d'un objet d'étude qui requiert la compréhension des relations entre différentes caractéristiques des systèmes et les expériences des élèves ; d'autre part, parce que j'entends ces conditions institutionnelles comme le résultat d'une construction socio-historique des systèmes éducatifs. Les modes de production des inégalités, par exemple, ne correspondent pas à un caractère national mais à des décisions politiques et sociétales précises que j'explique en détail dans les trois premiers chapitres. Même la culture scolaire, une variable qui pourrait aisément revêtir une nature essentialiste, est abordée ici comme résultat de processus divers et complexes qui s'installent tout au long de l'histoire mais tout en se construisant et en se reformulant en permanence (chapitre IV). En résumé, cette recherche n'explique pas les expériences scolaires en invoquant un « caractère chilien » ou « une particularité française », mais en mettant en relation les différents éléments qui engendrent ces configurations spécifiques au sein de chaque système éducatif.

Afin de contourner le risque d'essentialisme, j'ai tiré des leçons des travaux qui parvenaient à expliquer autrement les différences internationales. C'est le cas, par exemple, de l'analyse sociétale développée par Maurice, Sellier et Silvestre (1982) qui ne prend pas pour objet de comparaison un aspect spécifique (tel que la qualification ou l'organisation industrielle) mais les liens entre ces phénomènes constituant une configuration sociétale. Comme l'explique Maurice (2003), l'approche comparative de l'analyse sociétale ne prend pas pour objet la société en tant que telle, mais « les configurations d'acteurs et d'espaces "socialement" contextualisés » (p. 395). C'est ainsi que je conçois la comparaison des systèmes éducatifs : d'une part, en mettant l'accent sur les rapports entre les différentes caractéristiques des modes de production des inégalités (structurelles et fonctionnelles) et les diverses dimensions de l'expérience des élèves (synchronique, diachronique et normative) ; d'autre part, en considérant les systèmes scolaires non pas comme un caractère national mais comme des arrangements institutionnels socialement contextualisés. C'est en ce sens que le lien entre le mode de production des inégalités et les expériences constituent des configurations ou des cohérences sociétales.

Par ailleurs, à l'instar de l'analyse sociétale et de la perspective néocomparative, ma posture épistémologique n'établit pas une séparation nette entre l'acteur et le système, entre l'objet et le sujet. Lorsque cette distinction apparaît elle est purement analytique. Je privilégie, en revanche, une conception dialectique entre l'acteur et les structures, en cohérence avec

mon choix théorique basé sur la sociologie de l'expérience. Il s'agit bien d'une influence réciproque et non pas de l'unité sous-tendue par le fonctionnalisme qui assume une adéquation entre la subjectivité de l'acteur et l'objectivité du système. L'expérience sociale n'est pas assimilable au système social, cependant, elle prend de lui sa matière première, les logiques de l'action, à partir de laquelle l'acteur réalise un travail subjectif d'articulation (Dubet, 1994).

En résumé, à partir de l'approche néo-comparative cette recherche compare les rapports entre les expériences des élèves et les caractéristiques des systèmes éducatifs responsables des inégalités. L'unité de comparaison n'est donc pas la nation mais le système éducatif, entendu comme « une collection différenciée d'institutions œuvrant à l'échelon national, consacrées à l'éducation formelle, dont la supervision et le contrôle général sont au moins partiellement gouvernementaux et dont les parties et les processus sont liés entre eux » (Archer, 1979, cité par Bray et Kai, 2010, p. 112). Dans les premiers chapitres j'expose les principales caractéristiques des systèmes éducatifs chilien et français qui permettent d'établir les paramètres de la comparaison, lesquelles sont opérationnalisées à travers les modes de production des inégalités et les cultures scolaires nationales et agissent comme des « médiations sociétales » entre les inégalités à l'École et les expériences scolaires. Il faut toutefois préciser que même si pour la compréhension du fonctionnement des systèmes éducatifs l'analyse s'étend de l'école primaire à l'enseignement supérieur, l'enquête de terrain se concentre spécifiquement sur l'enseignement secondaire supérieur et la comparaison comporte plusieurs niveaux sans se borner à l'échelon national (choix qui seront expliqués ci-dessous).

2. La subjectivité des acteurs et l'approche qualitative

En cohérence avec l'objet d'étude (l'expérience scolaire), la perspective théorique (sociologie de l'expérience) et méthodologique (recherche néocomparative), j'ai privilégié une approche qualitative. Comme Strauss et Corbin (2004), j'emploie le terme de recherche qualitative :

pour définir tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. Il peut s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments tout comme le fonctionnement des organisations, des mouvements sociaux, des phénomènes culturels et des interactions entre nations (p. 28).

La recherche qualitative, permettant d'appréhender les expériences des acteurs et favorisant la compréhension profonde des phénomènes davantage que la généralisation, est appropriée pour cette étude qui cherche à mettre en avant le point de vue des acteurs et leur manière de donner un sens à la scolarité. D'après F. Dubet (1994) : « L'objet d'une sociologie de l'expérience sociale est la subjectivité des acteurs » (p. 98). Il s'agit donc d'une sociologie compréhensive :

la subjectivité des acteurs, la conscience qu'ils ont du monde et d'eux-mêmes, est le matériau essentiel dont dispose le sociologue de l'action. Il faut, sur ce plan-là, suivre les postulats d'une sociologie "phénoménologique", étant donné qu'il n'est de conduite sociale qu'interprétée par les acteurs eux-mêmes... (p. 98).

C'est pour ces raisons que je m'appuie essentiellement sur l'approche qualitative développée par Glaser et Strauss (2010) nommée « *Grounded Theory* » (traduit comme Théorie ancrée ou enracinée) dont l'objectif principal est « la découverte de la théorie à partir des données, collectées et analysées de façon systématique » (p. 83). En fait, ma posture coïncide avec cette perspective puisque j'estime, comme ces auteurs, que *la découverte*, c'est-à-dire la prééminence d'une démarche inductive, est nécessaire pour la théorisation dans la mesure où elle permet de rester à proximité des représentations et des expériences des acteurs. Elle évite les raisonnements surplombants qui parfois s'éloignent à tel point des faits étudiés qu'ils finissent par produire ce que W. Mills (1959/2006) appelait « les suprêmes théories » parce qu'excessivement abstraites, parce que risquant le « fétichisme du Concept », l'inintelligibilité. De surcroît, la construction inductive des concepts à partir des données du terrain facilite la mise à distance du chercheur à l'égard de ses préconceptions puisqu'elle exige un travail incessant de lecture et de considération du discours des acteurs. La théorie ancrée consiste en un « va-et-vient » permanent entre les interprétations, la théorie préexistante et les données du terrain, atténuant les tendances confirmatoires que tout chercheur est inévitablement amené à déployer au cours de sa démarche. Bien évidemment, toute approche compréhensive est censée être guidée par ces principes, cependant les recherches qualitatives partant d'une hypothèse à vérifier et exploitant le matériau de façon à ce qu'il confirme les préconceptions des chercheurs, ne sont pas rares en sciences sociales ; la recherche qualitative étant, dans certains cas, hypothético-déductive. Insister sur ma posture inductive n'est donc pas dérisoire.

Concrètement, j'ai mis en place cette démarche inductive au travers des entretiens semi-directifs auprès des élèves et des enseignants au Chili et en France. La première étape fut une enquête exploratoire effectuée au Chili consistant en douze entretiens avec des élèves

et huit interviews avec des professeurs dans des lycées à composition sociale différente (j'y reviendrai). Cette phase exploratoire m'a permis de faire des ajustements à la grille d'entretien et de dégager des thèmes significatifs. Ensuite, j'ai continué mon enquête dans un lycée favorisé français. Suite à ce premier rapprochement du discours des acteurs dans les deux pays, sont apparus certaines divergences permettant de préciser les questions de départ et la formulation d'hypothèses. C'est après une nouvelle phase d'entretiens au Chili, dans tous les lycées qui furent finalement inclus dans la recherche, et après avoir mené l'enquête dans le lycée professionnel français que j'ai véritablement formulé ma problématique d'étude. À ce moment-là j'ai pu avoir un matériau de contraste : un lycée favorisé et un lycée défavorisé dans chaque pays. J'ai donc effectué un premier travail d'analyse de contenu à partir de ces « cas extrêmes » lequel a révélé des divergences profondes dans l'expérience des jeunes des deux pays même s'ils se plaçaient dans des positions équivalentes de la hiérarchie sociale et scolaire. Les entretiens auprès des enseignants ont montré rapidement une conception du métier et de la relation pédagogique distincte ce qui m'a incité à lier les expériences des élèves avec les cultures scolaires nationales. C'est ainsi que la problématique de recherche fut finalement définie : si les expériences des élèves sont différentes au sein des systèmes éducatifs où l'influence du milieu social sur les performances est équivalente – d'après les enquêtes internationales –, c'est davantage dans la manière dont les inégalités se produisent que dans leur ampleur qu'il faut chercher l'origine de ces divergences.

La problématique fut reformulée à plusieurs reprises, toujours en fonction des « découvertes » tirées directement des données de terrain. L'induction n'a donc pas impliqué seulement les résultats et les concepts, atteignant l'ensemble de la recherche, même dans ses questions de base. Ainsi, même si la présentation écrite commence par la description des caractéristiques des systèmes éducatifs, dans la pratique, la démarche s'est faite dans le sens inverse, de l'acteur au système. Le choix de la présentation a répondu essentiellement à la clarté puisque la comparaison exigeait une connaissance de chaque système éducatif pour guider le lecteur peu familiarisé à l'un ou à l'autre.

Comment expliquer la référence « au système scolaire » et aux concepts tels que les modes de production des inégalités au sein d'une approche inductive ? Cette question renvoie à la posture épistémologique que j'ai expliquée ci-dessus, selon laquelle l'acteur et le système entretiennent une influence réciproque. Ainsi, bien que la sociologie de l'expérience postule une démarche allant de la subjectivité de l'acteur au système (ce dernier entendu comme une hétérogénéité de logiques de l'action) elle ne circonscrit pas l'expérience à la pure subjectivité. L'expérience est sociale, inséparable de l'objectivité du système puisque les logiques de l'action qui se combinent en elle n'appartiennent pas à l'acteur mais lui sont

données par les dimensions du système. Dans le champ de l'éducation, l'élève construit son expérience scolaire à partir des logiques du système éducatif auquel il appartient (Dubet et Martuccelli, 1996) et, par conséquent, l'étude de l'expérience scolaire suppose une analyse des logiques du système. Comme nous l'expliquons dans l'introduction, les conditions structurelles se présentent aux acteurs comme des *épreuves* qui tout en étant vécues comme des accidents biographiques, ont une origine dans les conditions sociales (Martuccelli, 2006).

3. Le multi-niveau : macro, méso et micro-social

La considération de la subjectivité de l'élève et de l'objectivité du système éducatif exige un travail à plusieurs niveaux incluant aussi les espaces intermédiaires entre ces deux catégories. Dans les recherches comparatives le niveau macrosocial est souvent représenté par le système éducatif national puisque, comme l'explique M. Manzon (2010), chaque pays détient une certaine unité politique et gouvernementale reconnue à l'échelle internationale et dans de nombreux pays le système éducatif est contrôlé au niveau national. Le Chili et la France constituent des cas pertinents pour la comparaison à ce niveau en raison du caractère centralisé de l'organisation de ces systèmes éducatifs, lesquels ne présentent pas de grandes différences régionales contrairement aux états fédéraux ou aux nations où coexistent diverses administrations et législations (les communautés autonomes en Espagne, par exemple).

Ensuite, le passage de ce niveau macro-social à l'individu requiert au moins un espace intermédiaire qui tienne compte des différences infranationales parce qu'au sein d'un système éducatif national il est évident que tous les individus ne reçoivent pas un traitement égalitaire et que ceci dépend de l'environnement. Comme le montrent les recherches sur l'efficacité scolaire, l'« effet établissement » est significatif et les orientations institutionnelles nationales diffèrent considérablement lorsqu'on descend au niveau des unités mineures telles que les établissements. Cet aspect est d'autant plus critique que cette recherche porte sur les inégalités et cherche justement à examiner comment ces inégalités produites par des systèmes nationaux se déclinent au niveau infranational et dans quelle mesure cette déclinaison varie d'un pays à l'autre. Ce sont les positions des établissements dans la hiérarchie scolaire et sociale que je situe au niveau méso-social.

Enfin, le niveau microsocial est appréhendé au travers des expériences individuelles et de la position scolaire de l'élève dans sa classe. À l'instar de M. Osborn *et al.*, (2003), je conçois le travail identitaire de l'élève comme le dernier échelon de l'expérience scolaire. D'après ces auteurs, ce niveau microsocial qui comprend les valeurs, les attitudes et les aspirations des élèves, avait été traditionnellement négligé par les recherches comparatives. Dans ma recherche, ce niveau s'est avéré particulièrement indispensable lors des analyses des

parcours des élèves puisque c'est l'aspect des expériences où les déterminations sociales semblent se brouiller le plus devant la contingence des biographies individuelles.

La comparaison à plusieurs niveaux fut un défi d'envergure parce qu'elle a exigé l'opérationnalisation de chaque aspect et la capacité à analyser diverses dimensions simultanément. Comment répond-t-on à ces exigences ? Les prochaines lignes seront consacrées à développer la manière dont j'ai procédé pour traiter les trois niveaux que j'ai distingués : les systèmes éducatifs, les établissements et les élèves.

Le macro-niveau : les systèmes éducatifs

La considération des logiques « du système », nécessaire aussi pour la comparaison internationale, a supposé un examen historique de l'implantation des écoles modernes dans les deux pays ainsi que de leurs transformations au fil du temps. Pour comprendre les conditions institutionnelles, la nature des inégalités et des cultures scolaires, cet examen diachronique était indispensable. Je me suis appuyée sur la littérature existante et j'ai rencontré plus de difficultés pour le cas chilien parce que les travaux englobant l'institutionnalisation et la massification de l'éducation sont peu nombreux et difficiles d'accès à distance. J'ai dû utiliser diverses sources réalisant, à certains moments, une construction personnelle de ces processus. C'est notamment le cas de la massification scolaire, un phénomène qui demeure peu étudié au Chili ; les chiffres de tous les niveaux de l'enseignement et des différentes périodes de l'histoire se trouvent dispersés parmi les multiples travaux consacrés à un aspect spécifique de l'École.

Du point de vue synchronique, l'étude des systèmes éducatifs a impliqué une analyse qualitative des principaux textes de loi en vigueur et des documents décrivant le fonctionnement de l'institution et l'organisation des parcours scolaires. Dans la mesure où la comparaison des systèmes requiert une montée en généralité, j'ai mobilisé des données quantitatives secondaires issues des recherches et des statistiques nationales ainsi que des enquêtes internationales. De cette façon, j'ai illustré les caractéristiques structurelles et fonctionnelles des modes de production des inégalités. L'examen des enquêtes comparatives à grande échelle m'a permis de situer les deux pays dans le paysage éducatif international afin d'éviter les surinterprétations auxquelles risquent de conduire les comparaisons binaires (Vigour, 2005). En invoquant systématiquement les données internationales disponibles, j'ai mis constamment à l'épreuve mes interprétations des cas français et chilien afin qu'elles ne se bornent pas à un contraste décontextualisé de deux pays. La participation du Chili aux enquêtes internationales est antérieure à son intégration aux pays de l'OCDE en 2010, ce qui a favorisé l'accès aux statistiques comparatives. De plus, ces deux pays détiennent un système

d'évaluation et d'information du système éducatif accessible et complète. Par conséquent, même si la réalisation d'une enquête quantitative aurait été bénéfique dans la mesure où la complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives apporte une connaissance plus élargie des phénomènes, la disponibilité des statistiques représentatives et internationales a comblé le manque de ce type de méthodes que, en raison des limites de cette étude je n'ai pas été capable d'effectuer, d'autant plus que pour que les résultats soient généralisables au niveau national il est nécessaire d'assurer une certaine représentativité de l'échantillon.

La comparaison ne se limite pas à une juxtaposition des caractéristiques des systèmes éducatifs ; elle suppose une mise en relief des similitudes et des différences et pour ce faire, certaines techniques d'analyse sont nécessaires afin de passer de la description à l'abstraction. J'ai utilisé deux techniques plus importantes. Premièrement, lors de la formulation de la problématique et des hypothèses j'ai tenu compte de l'une des *ficelles du métier* suggérées par H. Becker (2002). Selon cet auteur, les travaux théoriques et empiriques des sociologues risquent de négliger certains éléments centraux pour les analyses ou peuvent avoir des conséquences pratiques inattendues. Pour cette raison il propose l'utilisation d'une ficelle qu'il appelle « la société comme machine » consistant à imaginer que nous sommes des ingénieurs qui essayons de comprendre comment une machine arrive à certains résultats :

Concevez une machine qui produise le résultat dont votre analyse vous montre qu'il apparaît régulièrement dans la situation que vous avez étudiée. Assurez-vous qu'elle possède toutes les pièces – tous les engrenages, tous les leviers, toutes les courroies, et tous les boutons sociaux – et toutes les qualités matérielles nécessaires pour obtenir le résultat voulu. Comme les sociologues ont tendance à étudier des « situations problématiques », le résultat que cette machine devra produire sera souvent une chose que personne ne veut réellement obtenir... (Becker, 2002, p. 78).

L'exercice consiste donc à « démonter » la machine – une ingénierie à rebours – pour comprendre son fonctionnement (ou dysfonctionnement) et l'action de chacune de ces pièces. Il faut pourtant préciser qu'à la différence des recherches sociologiques entendant l'École comme une machine fonctionnaliste, cette ficelle n'est pas un modèle explicatif mais simplement un exercice analytique. Ainsi, pour dégager les « pièces » essentielles des systèmes éducatifs à la base de la production des inégalités et des expériences des élèves, j'ai considéré qu'ils étaient des machines à produire des résultats non désirés : des inégalités (de performances et de diplômes), d'une part ; des expériences scolaires éprouvantes et des sentiments d'injustice, d'autre part. J'ai donc procédé à démonter les pièces de ces machines

que j'ai regroupées sous la catégorie « mode de production des inégalités », tentant d'inclure les diverses conditions institutionnelles (mode de financement, nature de la profession enseignante, entre autres) et fonctionnelles (traitement des inégalités en amont et en aval de la scolarité) caractérisant le rapport de l'École aux inégalités de la société. Cet exercice a montré rapidement que la manière dont les systèmes éducatifs « produisent » les inégalités diffère d'un pays à l'autre. Ensuite, la machine ne pouvait pas agir sans une pièce primordiale, laquelle façonnait, facilitait ou entravait la production, à savoir la culture scolaire (composée à son tour par d'autres pièces multiples).

La deuxième technique que j'ai employée pour la comparaison des « systèmes » fut la construction des modèles inspirée des idéaux-types de M. Weber (1965/1992). L'élaboration d'idéaux-types constitue un exercice analytique destiné à réduire la complexité des phénomènes de la réalité sociale afin de les étudier dans un contexte ou une époque particuliers. D'après cet auteur, cette technique offre de grands avantages aussi bien pour la recherche que pour la description de la réalité étudiée :

En ce qui concerne la recherche le concept idéaltypique se propose de former le jugement d'imputation : il n'est pas lui-même une « hypothèse », mais il cherche à guider l'élaboration des hypothèses. De l'autre côté, il n'est pas un exposé du réel, mais se propose de doter l'exposé de moyens d'expression univoques. (p. 172).

L'idéaltype est ainsi un modèle construit à partir des données et des intuitions issues de la « réalité » mais qui par leur sélection, extrapolation, abstraction et les relations établies entre les éléments choisis, devient théorique :

On obtient un idéaltype *en accentuant* unilatéralement *un ou plusieurs* points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène (...) On ne trouvera nulle part empiriquement pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie* (p. 172-173).

Je me suis *inspirée* de cette notion de l'idéaltype sans l'appliquer de manière stricte afin de garder une certaine proximité avec la réalité, c'est-à-dire, avec les manifestations concrètes et contextuelles des systèmes éducatifs étudiés. Par conséquent, je préfère utiliser

les termes « modèles » ou « figures idéaltypiques » afin de les distinguer des véritables idéaux-types de Weber.

Or, en quoi les modèles construits ici se rapprochent des idéaux-types ? De manière générale, les pièces de chaque machine (en restant dans la métaphore de Becker) constituent des ensembles, certes, non fonctionnels ni unifiés, pourtant distinctifs de chaque système éducatif. La comparaison est inséparable de la construction de ces modèles et d'ailleurs elle semble y parvenir presque inéluctablement en raison de la mise en relief des différences qui ne deviennent compréhensibles qu'à la suite d'une organisation relativement cohérente de ces multiples attributs et dimensions. La construction de ces figures a donc consisté en une accentuation de certains traits des systèmes éducatifs, laquelle émane du contraste entre eux sans déboucher sur une « utopie » ou un type pur. Pour le dire autrement, les caractéristiques des écoles chilienne et française présentées ici, sont bien réelles et ont des manifestations concrètes, cependant, leur saillance et leur prégnance résulte de la comparaison entre ces deux systèmes en particulier. Il n'est pas invraisemblable que la comparaison entre l'une de ces écoles et le système scolaire d'un autre pays débouche sur une plus grande notoriété des propriétés ayant eu un rôle secondaire dans le contraste France-Chili et *vice-versa*.

J'ai utilisé la construction des modèles notamment pour l'opérationnalisation des modes de production des inégalités et des cultures scolaires. Dans le premier cas, les caractéristiques des systèmes éducatifs ont été organisées distinguant le mode de production socio-économique et le mode scolaire-culturel ; quant à la culture, j'ai identifié la culture de la sociabilité et la culture institutionnelle. Ces figures ont été construites à partir des traits observés dans les deux pays, elles ne sont donc pas « pures » ; cependant, ce sont des modèles analytiques en ce sens qu'ils accentuent les différences entre les systèmes éducatifs. Aussi bien au Chili qu'en France se retrouvent certains traits attribués à la figure contraire, pourtant la configuration de ces caractéristiques et leur prégnance autorisent la différenciation des modèles et leur imputation à chaque pays.

Le niveau méso-social : les établissements et les différences infranationales

Les épreuves que les systèmes éducatifs imposent aux acteurs se déclinent différemment entre les individus et les groupes suivant une configuration qui varie à son tour d'un système éducatif à l'autre. Ce niveau que je désigne comme « méso-social » correspond aux différences infranationales et je l'ai appréhendé au travers des établissements situés dans

des positions « critiques »²²² de la hiérarchie scolaire et sociale au sein de chaque pays. Comment ont été identifiés ces positions et les établissements qui les représentent ?

À partir de la littérature et des statistiques disponibles je suis partie du postulat de l'existence d'une hiérarchie qui conjugue des différences de résultats scolaires et de composition sociale des établissements. Au départ j'avais supposé que cette association des variables devrait être similaire au Chili et en France à savoir que plus l'établissement est fréquenté par un public socialement défavorisé, plus les résultats devraient être faibles. Si cette idée initiale s'est avérée globalement véridique, les antécédents théoriques et empiriques mettaient en évidence des divergences significatives entre ces deux systèmes éducatifs. Au Chili, la hiérarchie correspond au type d'administration des écoles (publique/ particulier-subventionnée/ privée), tandis qu'en France, elle se manifeste davantage à travers les zones géographiques et les filières.

Par ailleurs, en étant consciente des grands écarts de ressources matérielles dont disposent les établissements entre les deux pays, la définition des positions ne pouvait pas s'effectuer en termes absolus. Pour le dire de manière simple, un lycée défavorisé chilien est, du point de vue absolu, que ce soit en fonction de ses résultats scolaires ou de ses conditions matérielles, largement plus désavantagé qu'un lycée populaire français. Cependant, mon objet d'étude était les inégalités au sein de chaque système éducatif, je ne cherchais pas à comparer un lycée chilien et un lycée français occupant une position défavorisée ; je m'intéressais, en revanche, aux *positions relatives* à l'intérieur de chaque pays. J'ai donc opérationnalisé les différences infranationales à l'instar de R. Wilkinson (2002) lorsqu'il étudie les inégalités de santé, comme un gradient où les positions relatives ont plus de chances d'affecter directement les expériences des acteurs que les conditions absolues résultant de la comparaison entre les pays.

En raison des différences de ce gradient entre les pays mais aussi afin d'éviter les tendances confirmatoires auxquelles peut conduire la définition de « positions critiques », j'ai décidé de combiner au moins quatre dimensions équivalentes dans la construction de l'échantillon d'établissements : le type d'administration, les résultats scolaires, la composition

²²² J'emploie le terme « positions critiques » en faisant référence à la méthode des « cas critiques » développée par John Goldthorpe *et al.* (1972). Ces auteurs étudient les transformations de la classe ouvrière en Angleterre et mettent à l'épreuve de données empiriques la thèse très répandue à l'époque qui affirmait l'embourgeoisement de la classe ouvrière. Les chercheurs ont choisi des entreprises où les ouvrières présentaient des conditions de travail et de vie avantageuses, lesquelles ils qualifient de « cas critiques » : « si, dans l'échantillon étudié, l'existence d'un processus d'*embourgeoisement* n'était pas démontrée, on pourrait alors considérer comme très improbable l'existence d'un tel phénomène, du moins à une échelle significative, à l'intérieur de la société anglaise » (p. 31). Cependant, l'application de cette méthode n'est pas stricte puisque je n'emploie pas les établissements comme des cas mais leur position relative en fonction des résultats scolaires et de la composition sociale. Les lycées n'agissent donc pas comme une unité et, à la différence de ces auteurs, je ne tente pas d'infirmier une hypothèse.

sociale et les filières. En considérant toutes ces dimensions dans les analyses, j'ai pu examiner si leur configuration variait d'un pays à l'autre ou si l'une d'elles s'avérait plus déterminante que les autres. Cette stratégie d'analyse a favorisé une ouverture renforçant celle apportée par la comparaison internationale en elle-même : une dimension qui *a priori* n'était pas pertinente dans un des deux systèmes éducatif n'était pas exclue d'emblée de par sa possible pertinence dans l'autre système. Les résultats obtenus acquièrent de la sorte une puissance explicative supplémentaire. Par exemple, *a priori* le type de filière ne serait pas une dimension adéquate pour définir la hiérarchie scolaire au Chili (comme je l'explique à plusieurs reprises dans ce travail), pourtant ce critère est inclus dans les analyses en raison de sa pertinence pour le cas français. Alors, si dans les expériences des élèves cet aspect n'a pas été déterminant ce n'est pas parce que le choix des lycées suivant le gradient « classique » par type d'établissement a biaisé les interprétations, c'est parce que, effectivement, et même si d'autres critères ont été mobilisés (les filières, par exemple), ce gradient classique l'emporte sur d'autres dimensions possibles de la hiérarchie.

1. Choix d'établissements au Chili

Au Chili, le Ministère de l'éducation produit des classements publics et aisément accessibles en cohérence avec le principe d'*accountability*. Sur le site internet du ministère j'ai accédé à des informations détaillées sur les résultats des établissements aux évaluations nationales et sur leur composition sociale.

En ce qui concerne la composition sociale, le Ministère attribue à chaque école une catégorie qui la situe dans une position relative par rapport aux autres, comme l'illustre le tableau suivant :

a) Catégorisation socioéconomique des établissements chiliens (SIMCE, 2010)

Groupe socio-économique	Années d'études		Revenus du foyer (pesos chiliens)	Indice de « vulnérabilité » de l'établissement
	Mère	Père		
Faible	9 ou moins	9 ou moins	0 – 215 000	60, 01% ou plus
Moyen-faible	10-11	10-11	215 001 - 325 000	42,01% - 60%
Moyen	12-13	12-13	325 001 – 550 000	25,01% - 42%
Moyen-élevé	14	14-15	550 001- 1 200 000	5,01% - 25%
Élevé	Plus de 14	Plus de 15	Plus de 1 200 000	0 - 5%

Cette catégorisation fut extraite de l'Évaluation nationale SIMCE 2010 et les données correspondent au niveau du lycée (deuxième classe, environ à 15 ans). La date coïncide avec

le moment où j'ai précisé mon échantillon définitif. Depuis, les tranches des revenus ont augmenté légèrement, cependant, la position des lycées choisis demeure similaire (la caractérisation présentée au chapitre V incorpore des données plus récentes). L'indice de vulnérabilité est une mesure construite par l'institution responsable de l'octroi des bourses (JUNAEB) qui réalise un calcul à partir de facteurs de risque individuel regroupés ensuite au niveau de l'établissement. Le Ministère de l'éducation considère deux facteurs de risque : la pauvreté extrême et la pauvreté liée à l'échec scolaire²²³.

Le groupe socio-économique des établissements est publié chaque année sur internet dans une fiche individualisée qui contient les résultats à l'évaluation SIMCE de l'école pour chaque niveau où les épreuves s'appliquent. Le groupe socio-économique d'un même établissement peut donc présenter des variations suivant la classe évaluée.

b) Catégorisation de performance scolaire des établissements chiliens

J'ai accédé à l'information sur les performances scolaires à travers ces rapports des résultats SIMCE ainsi que *via* les « fiches d'établissement ». Ces fiches sont une synthèse générale de toutes les informations sur chaque école et elles aussi publiées sur le site internet du Ministère de l'éducation. Elles incluent la caractérisation institutionnelle (par exemple, les écoles ont l'obligation de joindre une version numérique téléchargeable du règlement intérieur, du projet éducatif et du règlement du « vivre ensemble »), les coûts de frais de scolarité, les activités extrascolaires proposées par l'école. Elles publient aussi les résultats à l'évaluation nationale SIMCE comparés à d'autres établissements à composition sociale similaire et à des évaluations précédentes ; les résultats à l'épreuve de sélection universitaire (incluant également des points de comparaison) et, enfin, dans le cas des établissements publics, les résultats de l'évaluation des enseignants. Toutes ces informations sont présentées à l'échelle de l'établissement sans identifier les individus.

Pour choisir les établissements en fonction de leur position respective dans une hiérarchie combinant ces indicateurs de résultats et de milieu social, le type d'administration et la filière, j'ai pris comme référence la catégorisation socio-économique du ministère de l'éducation et le classement national des types d'établissements aux épreuves SIMCE et de sélection universitaire (PSU). J'ai identifié quatre lycées dont le type d'administration (privé, particulier-subventionné et public) et la filière (générale et professionnelle) coïncidaient avec le gradient du milieu social et des performances ; ces quatre lycées représentaient ainsi quatre

²²³ Le département d'évaluation du Ministère de l'éducation publie (site internet) chaque année une description détaillée de la construction des groupes socio-économiques.

positions critiques susceptibles de rendre compte des principales différences infranationales au Chili (voire tableau synthétique ci-dessous). L'information disponible sur les fiches d'établissement m'a permis de prendre contact directement avec les autorités des lycées. J'ai demandé personnellement l'autorisation pour réaliser l'enquête de terrain et, heureusement, les réponses furent positives.

Après la phase exploratoire d'interviews, un établissement (le lycée favorisé) s'est avéré peu pertinent puisqu'il avait un projet éducatif alternatif, une philosophie politiquement marquée, constituant un cas exceptionnel dans le paysage des établissements privés chiliens. Même si mon étude n'envisageait pas la représentativité statistique, j'ai préféré changer cet établissement pour éviter que les résultats soient plus conditionnés par l'ethos du lycée que par les autres facteurs considérés. Ce changement a rendu plus difficile la démarche puisque j'ai dû faire de nouvelles recherches et parce que les établissements privés sont souvent plus réticents à autoriser les enquêtes. C'est en mobilisant mon réseau de connaissances que j'ai eu l'acceptation d'un lycée privé réunissant les conditions associées à la position et ayant un projet éducatif plus « classique ». Cependant, au cours de l'enquête j'ai eu affaire à une difficulté supplémentaire. Dans ce lycée, les classes des filles et des garçons sont séparées et se mêlent progressivement tout au long du parcours scolaire. La séparation demeure importante en termes administratifs (par exemple, le professeur principal est différent pour les filles et les garçons). C'est la raison pour laquelle, les personnes qui ont géré mon contact avec les élèves n'ont finalement pas satisfait les conditions demandées : elles ont sélectionné seulement des filles et lorsque j'ai pensé que j'allais commencer les entretiens auprès des garçons, elles m'ont dit qu'il n'était pas possible de continuer. J'ai été obligée de chercher un nouveau lycée ayant des caractéristiques similaires en sachant que je ne resterais que deux mois au Chili.

Étant donné que ce lycée appartenait à une congrégation religieuse qui détient un réseau d'établissements et grâce à mes contacts, j'ai réussi à obtenir l'autorisation d'un autre établissement, cette fois un lycée de garçons. Hormis le fait que ce lycée n'était pas mixte, il correspondait assez bien à la position critique envisagée et il était similaire à l'autre lycée favorisé sur plusieurs plans. Dans la mesure où ces établissements appartenaient à un même réseau, ils avaient un projet éducatif proche qui intégrait les orientations générales provenant des instances supérieures. C'est la raison pour laquelle, j'ai décidé de regrouper deux lycées dans une seule position critique.

Caractéristiques des établissements de l'échantillon chilien²²⁴

Nom fictif	Casanueva	Bolaño	Anguita	Santa Josefina	San Mateo
Groupe socio-économique**	Moyen-faible	Faible ou Moyen-faible	Moyen ou Moyen-élevé	Élevé	
Résultats évaluation SIMCE*	200	200	265	330	335
Résultats PSU*	442	415	510	670	675
Filière	Générale	Professionnelle	Générale	Générale	
Type administratif	Public	Public	Particulier/ Subventionné	Privé	
Effectif	570	400	400	1500	1700
Nombre de professeurs	37	28	25	140	142
Niveaux d'enseignement	Primaire et secondaire	De la maternelle au lycée	Primaire et secondaire	De la maternelle au lycée	
Autres	Lycée municipal laïque situé dans une commune centrale mais accueillant des élèves qui habitent les communes périphériques et les quartiers défavorisés des alentours.	Lycée municipal laïque situé dans un quartier périphérique ayant la réputation d'être dangereux dû à la présence des trafiquants de drogues.	École laïque située en plein centre ville, elle accueille des élèves provenant des différentes communes	École catholique située dans un quartier où les revenus des foyers figurent parmi les plus élevés du pays.	
Position critique (dans cette recherche)	Défavorisée Générale	Défavorisée professionnelle	Moyenne	Favorisée	

* L'évaluation SIMCE considérée ici est celle de deuxième année du secondaire (15-16 ans) de l'année 2010 (période principale de récolte des données) et ses scores se situent dans une échelle entre 100 et 400 points. Le résultat correspond au calcul de la moyenne des deux épreuves (langage et mathématiques) mais les scores ont été arrondis pour protéger l'anonymat des lycées. Ces notes valent aussi pour les résultats PSU (épreuve de sélection universitaire), pourtant cette épreuve n'a pas une échelle de scores ; elle fixe le score minimum pour postuler à une université publique à 475 points (les scores les plus élevés peuvent atteindre environ 850 points, mais il s'agit de cas individuels exceptionnels). L'approximation des chiffres s'applique également à l'effectif.

** Il s'agit de la catégorisation des établissements du Ministère de l'éducation. Elle correspond à l'année 2010. Le groupe assigné aux lycées peut varier suivant les années ou les classes évaluées.

2. Choix d'établissements en France

En France, l'information sur les établissements est moins accessible qu'au Chili en raison d'une politique de confidentialité et d'une culture de l'évaluation distincte qui limite l'*accountability* et la concurrence entre les écoles. Les évaluations nationales d'acquis sont sur échantillon et la publication des résultats n'identifie pas les établissements. En revanche, les résultats du baccalauréat sont transparents et accessibles sur le site internet du Ministère de

²²⁴ D'autres données relatives à la présence en cours, l'abandon et le redoublement ont été fournies par certains établissements. Elles ont été utilisées pour l'analyse globale du matériau lorsque celles-ci étaient pertinentes ou permettaient de compléter la compréhension des phénomènes observés.

l'éducation et de l'Académie où ils sont présentés en rapport avec les moyennes des établissements similaires. En fait, l'Académie publie, comme au Chili, des fiches des établissements avec des renseignements sur l'institution, les options, les filières et les résultats. Cependant, à la différence du Chili, les informations demeurent générales : par exemple, le projet éducatif n'est pas disponible et aucune catégorisation du milieu social n'est rendue publique.

Par ailleurs, les résultats au baccalauréat donnent lieu à des palmarès des lycées, effectués généralement par la presse ou par des sites internet consacrés à apporter des informations pour guider le choix des élèves. Il s'agit de classements auxquels ont accès les familles, correspondant relativement à la hiérarchie des établissements prédominante en France.

a) Catégorisation socioéconomique des établissements français

En l'absence d'une catégorisation socioéconomique nationale et accessible, j'ai initialement appréhendé ce critère de manière indirecte. D'une part, à partir des palmarès de la réussite au baccalauréat qui, d'après la littérature spécialisée et les statistiques nationales, est corrélée avec la composition sociale de l'établissement. D'autre part, j'ai discuté avec des spécialistes et des enseignants de la ville qui m'ont orientée sur les établissements correspondant à différentes positions dans la hiérarchie du bassin local. C'est *a posteriori*, au cours de l'enquête, que j'ai eu les informations spécifiques apportées par les autorités des établissements, lesquelles ont confirmé la pertinence du choix. Pourtant, dès la présentation de la recherche dans le lycée et avant de prendre la décision d'y mener l'enquête, j'ai interrogé les personnes qui m'ont reçue sur le profil de l'établissement. Dans le cas d'un lycée que j'avais qualifié de « moyen » en termes de sa composition sociale, ce dernier s'est avéré plutôt « favorisé » lors du premier rendez-vous avec le proviseur. C'est le proviseur lui-même qui m'a prévenu me laissant néanmoins la possibilité de décider puisqu'il avait accepté la réalisation de l'enquête. Finalement j'ai opté pour changer d'établissement.

En France, ce n'est pas le niveau des revenus du foyer qui sert à catégoriser la composition sociale de l'établissement mais la représentation des catégories socioprofessionnelles des parents. Les rapports « Repères et références statistiques » de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) apportent la nomenclature des catégories socioprofessionnelles employée par le Ministère de l'éducation (MEN, 2013b). La catégorie « favorisée A » comprend les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les instituteurs et les professeurs des écoles. « Favorisée B » correspond aux professions intermédiaires (sauf instituteurs et

professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires. « Moyenne » regroupe les agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants) et les employés. Enfin, « défavorisée » regroupe les ouvriers, les retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

À partir de l'information fournie par les établissements, j'ai classé les lycées par rapport aux autres et par rapport à la moyenne nationale obtenue de ces rapports (voir tableau ci-dessous) :

% CPS*	Élevé	Moyen	Faible	Très faible	Moyenne nationale secteur privé**	Moyenne nationale secteur public**
Favorisée A	59%	27%	16%	13%	36,3%	20,6%
Favorisée B	10%	17%	14%	12%	14,5%	13,2%
Moyenne	20%	27%	25%	28%	29,6%	27%
Défavorisée	9%	26%	42%	44%	19,6%	39,3%

* Lorsque le pourcentage total n'atteint pas 100%, la différence correspond aux cas « non renseignés ».

** Les moyennes nationales correspondent à l'ensemble du second degré du collège au lycée, y compris les formations professionnelles et spécialisées (Repères et références statistiques, 2013, p. 101).

b) Catégorisation de performance scolaire des établissements français

J'ai choisi comme indicateur de performances (ou d'efficacité) des lycées, leur taux de réussite au baccalauréat publiés sur la page internet de l'Académie. Le choix des établissements correspondant aux positions critiques a été guidé par les recherches existantes qui en France démontrent des différences légères entre le secteur public et privé, mais une hiérarchisation plus profonde suivant les filières et les zones géographiques. Ainsi, outre les résultats au baccalauréat, il était pertinent d'inclure des lycées se distinguant tout du moins selon le type d'administration, les filières et le secteur (zone d'éducation prioritaire et ordinaire). Du point de vue des établissements, la hiérarchie combinant les critères scolaires et socio-économiques a abouti sur quatre lycées situés dans l'agglomération de Bordeaux. Une fois les lycées choisis, pour demander l'autorisation d'y mener mon enquête, j'ai eu recours à des personnes « clé » qui m'ont mise en contact avec des fonctionnaires de l'établissement en question (stratégie de « boule de neige »). À la différence du Chili, en France j'ai généralement accédé aux lycées au travers des enseignants, sans besoin de faire une demande officielle au chef d'établissement. Les enseignants eux-mêmes demandaient l'autorisation du proviseur, ce qui m'a déjà donné un indice des divergences en termes d'autonomie des professeurs entre les deux pays. Je n'ai pas eu de grandes difficultés à accéder aux lycées,

comme je l'explique plus tard, les principaux problèmes ont surgi à l'intérieur des établissements. Le tableau ci-dessous présente la caractérisation de l'échantillon des lycées en France.

Caractéristiques des établissements de l'échantillon français²²⁵

Nom fictif	Hessel	Manet	Balzac	Saint Lucas
Groupe socio-économique	Faible	Très faible	Moyen	Élevé
Taux de réussite au baccalauréat (année 2010-2011)	75% (-9)	80% (-7)*	90% (-1)	98% (+1)
Taux d'accès de la seconde au baccalauréat	67% (-3)	58% (-3)	72% (-1)	74% (-4)
% Retard de 2 ans ou plus (seconde)	1,5%	2,6%	2,7%	Non renseigné
% Redoublement (seconde)	9,8%	4,8%	9,3%	9,5%
Type selon filières du secondaire	Général-technologique	Professionnel	Polyvalent : général, technologique et professionnel	Général-technologique
Type administratif	Public	Public	Public	Privé sous contrat
Effectif	930 (GT) 130 (BTS) 1060	500	390 (BTS) 1310 (lycée) 1700 (ensemble)	640 (GT) 150 (BTS) 790 (lycée) 2000 (ensemble)
Nombre de professeurs (tous niveaux confondus)	90	60	180	130
Niveaux d'enseignement	Secondaire supérieur et BTS	Troisième, CAP, Bac Pro	Secondaire supérieur et BTS	Maternelle à BTS
Autres	Lycée laïque situé en zone d'« éducation prioritaire ». Possède un internat, une offre variée d'activités extrascolaires et sections européennes	Lycée laïque, offre des formations professionnelles dans les secteurs de la production et des services. Faible pourcentage de filles (23%). Situé dans un quartier industriel périphérique	Lycée laïque, dispense l'enseignement secondaire et BTS. Situé dans un quartier socialement hétérogène (logements sociaux et maisons particulières). Classes européennes	Lycée catholique (même congrégation religieuse que les lycées chiliens). Offre variée d'options et d'activités extrascolaires. Internat et sections Européennes
Position critique	Défavorisée générale	Défavorisée professionnelle	Moyenne	Favorisée

Notes : le taux de réussite au baccalauréat et d'accès de la seconde comprennent toutes les séries dispensées par l'établissement et incluent entre parenthèses la valeur ajoutée par rapport à la moyenne nationale. Les chiffres ont été arrondis afin de respecter d'anonymat des lycées et, pour cette même raison, je n'ai pas décrit de manière plus détaillée les établissements même si j'ai récolté beaucoup plus d'informations que celles utilisées pour les analyses.

* Écart prononcé entre secteurs de la production (près de 90%) et de services (70%)

²²⁵ D'autres données relatives à la présence en cours, l'abandon et le redoublement ont été fournies par certains établissements. Elles ont été utilisées pour l'analyse globale du matériau lorsque celles-ci étaient pertinentes ou permettaient de compléter la compréhension des phénomènes observés.

Pour conclure cette description du niveau méso-social, il faut préciser deux points : une question méthodologique et une considération éthique.

La question méthodologique concerne le choix des territoires. Si le niveau intermédiaire choisi fut celui des différences infranationales selon la hiérarchie des établissements, le placement territorial de ces lycées résulte également d'un choix du chercheur qui mérite d'être expliqué. Dans mon cas, ce choix a été essentiellement pragmatique. En premier lieu, j'ai opté pour mener l'enquête dans le contexte urbain puisque dans les zones rurales, en particulier au Chili, les lycées ne sont pas nombreux. De surcroît, les divergences entre les pays – d'après ma connaissance personnelle – semblent s'accroître nettement dans les zones rurales, caractérisées par des conditions de précarité et d'isolement plus extrêmes au Chili qu'en France. En deuxième lieu, le choix de l'agglomération de Bordeaux était logique dans la mesure où j'y habitais pour poursuivre mes études ; pour des raisons économiques, le déplacement n'était pas envisageable. Au Chili, l'agglomération de Santiago était le choix logique dû à ma connaissance de la ville et à la facilité d'hébergement. Cependant, en étant consciente des différences de taille entre les villes et du fait que l'agglomération de Bordeaux manquait probablement des traits typiques des grandes capitales telles que Santiago du Chili, j'ai étudié la possibilité de mener mon enquête dans une ville chilienne de province – Concepción – plus semblable en termes de population et de sa situation géographique, au centre sud du pays. Malheureusement, lors du grand séisme qui a touché le pays en 2010, cette région fut l'une des plus sinistrées, ce qui a affecté le fonctionnement de nombreux établissements. C'est la raison pour laquelle j'ai finalement renoncé à cette option devant poursuivre mon enquête à Santiago.

Au Chili, au niveau des inégalités entre les établissements, réaliser la récolte des données à Santiago ou à Concepción ne représente pas un choix déterminant. Dans toutes les grandes villes, les inégalités se retrouvent sous la même forme et ce n'est que dans l'extrême supérieur (les lycées favorisés) que peuvent apparaître des différences puisqu'à Santiago (comme il arrive souvent dans les capitales) se trouve l'élite socio-économique, non seulement de la ville, mais du pays. En revanche, en France le choix de ville semble affecter plus les résultats, surtout dans l'extrême inférieur de la hiérarchie. D'ailleurs, des élèves que j'ai interviewés dans l'agglomération de Bordeaux expliquaient que les quartiers et les lycées difficiles de ce département ne ressemblaient guère à ceux de la banlieue marseillaise ou parisienne. Par conséquent, il est plausible que, réalisée dans une de ces villes, cette recherche ait conduit à des résultats relativement distincts. Ceci n'aurait probablement pas affecté les conclusions centrales, mais les expériences des élèves des lycées défavorisés auraient pu se rapprocher davantage de celles des lycées populaires du Chili.

Enfin, la question éthique relève de la relation établie et des engagements tenus avec les établissements. Je pars du principe que si l'établissement ouvre ses portes pour la réalisation d'une enquête, le chercheur a « l'obligation de rendre », d'une manière ou d'autre, la faveur. La première condition est celle de la confidentialité. Lors des entretiens pour présenter la recherche et à travers un document écrit fourni à l'établissement, je me suis engagée à respecter l'anonymat du lycée et des personnes interviewées. Pour ce faire, j'attribue des noms fictifs et j'ometts toute information qui puisse identifier les lycées et les personnes. Voici la formulation contenue dans le document présenté aux lycées :

Nous assurons des conditions de confidentialité. Ainsi, nous ne révélons pas le nom du lycée ni l'identité des personnes interrogées (élèves ou enseignants). Dans le cadre de la publication de la thèse et des publications éventuelles, nous utilisons des phrases textuelles d'entretiens pour faire des citations, néanmoins, le nom de la personne reste sous réserve.

Cette étude consiste en une recherche dans le cadre d'une thèse, elle a donc comme principal objectif de contribuer au développement de la connaissance sociologique sur ce sujet. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une évaluation de l'établissement, de ses élèves ou de ses professeurs.

Dès que la thèse sera finie, nous proposerons au lycée la réalisation d'une présentation des résultats généraux de l'étude. Ceci peut être dans le format choisi par l'établissement, par exemple, un rapport de résultats et/ou une présentation à une audience choisie par les personnes qui ont permis l'exécution de ce travail.

L'obligation de rendre est particulièrement importante dans les lycées défavorisés chiliens où des personnes ont collaboré à la mise en place de l'enquête malgré leurs journées de travail exténuantes (plus de 45 heures par semaine) et leurs nombreuses fonctions. Dans les deux lycées populaires j'ai proposé mes services en invoquant mon expérience en tant que psychologue scolaire. Dans un cas, j'ai réalisé le programme d'un module d'orientation sur le « projet de vie » et je suis intervenue sur ce sujet dans une classe. Dans un autre lycée, j'ai eu une réunion avec le conseiller d'orientation qui souhaitait discuter et avoir des recommandations pour travailler avec les élèves et pour affronter les difficultés liées à son rôle dans un lycée cumulant autant de problèmes sociaux. D'ailleurs, vu qu'ils travaillaient dans des conditions similaires, j'ai mis en contact les conseillers des deux lycées entre eux pour qu'ils élargissent leur réseau de soutien. Enfin, dans trois lycées j'ai donné de la documentation et un matériau contenant des ateliers et des activités que j'avais élaborés auparavant, dans le cadre de mon exercice professionnel.

En France, j'ai eu la demande d'interventions dans certaines classes pour présenter le système éducatif chilien et parler de mon pays ; invitations que j'ai acceptées volontiers. Je suis donc intervenue dans deux lycées et quatre classes.

Toutes ces expériences m'ont permis de remercier les personnes qui ont facilité la réalisation de l'enquête et, en même temps, m'ont donné la possibilité de connaître les lycées et certaines classes de l'intérieur. Les interventions en France m'ont permis de discuter

directement avec les élèves sur mon sujet de recherche, ce qui a, sans doute, enrichi mes analyses.

Le niveau micro-social : les élèves et les enseignants

Le niveau micro-social dans cette recherche correspond aux individus à l'intérieur des établissements et vise à comprendre les inégalités des systèmes éducatifs à partir du sens que les acteurs attribuent à leur scolarité et de la définition qu'ils donnent de leur situation. L'acteur principal est l'élève, pourtant j'ai décidé d'inclure des enseignants pour avoir le discours institutionnel, d'une part, et comme moyen de triangulation de l'information, d'autre part.

Dans la mesure où cette recherche est compréhensive et sa méthode prédominante est qualitative, la construction de l'échantillon n'a pas nécessité de techniques probabilistes. L'objectif n'est pas la généralisation à partir de l'enquête de terrain et c'est d'ailleurs pour cette raison que les caractéristiques des systèmes éducatifs sont appréhendées différemment que les expériences des acteurs. Il ne s'agit pas pour autant d'échantillons dits « accidentels » (Beaud, 2009) qui consistent à interroger les premières personnes qui se présentent sans une stratégie raisonnée sous-tendant le choix. À l'instar du choix des établissements, l'inclusion des élèves et des enseignants a répondu à certaines conditions préétablies en fonction de la problématique de recherche. Or, étant donné que l'échantillon ne vise pas la représentativité et suivant les postulats de Kaufmann (2007b), ces critères : « fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique ». L'âge, le sexe, l'origine sociale, entre autres, ont été considérés de façon à ce que l'échantillon présente une relative diversité au niveau infranational tout en préservant une certaine équivalence entre les deux pays afin de rendre possible la comparaison.

1. Les élèves chiliens et français

J'ai expliqué de manière détaillée les critères de choix des établissements, mais il fallait ensuite établir la façon dont seraient sélectionnés les élèves à l'intérieur de ces lycées. Un critère prioritaire était la valeur scolaire de l'élève par rapport à sa classe parce qu'elle constituait le dernier échelon des inégalités des systèmes éducatifs, suivant le principe de diversification des dimensions de la hiérarchie scolaire décrit dans la section précédente. Il en va de même concernant les filières. Ces aspects offraient la possibilité d'examiner quelles dimensions de la hiérarchie avaient plus de poids dans l'expérience des élèves d'un système éducatif à l'autre. Par conséquent, j'ai fait en sorte que dans chaque lycée, les élèves interviewés correspondent à une diversité de positions scolaires au sein de leur classe et à des

filières. Je n'ai pas cherché à atteindre une proportionnalité puisque la quantité d'élèves que je pouvais interroger par lycée n'était pas conséquente et parce que, contrairement aux enquêtes visant la représentativité statistique, je souhaitais aborder les phénomènes significatifs même s'ils étaient marginaux. C'est le cas des élèves en difficulté que j'ai interviewés en nombre presque égal que les élèves ayant des difficultés moyennes ou les excellents. Sur le plan statistique, généralement les extrêmes sont moins nombreux, voire exceptionnels, cependant, du point de vue qualitatif, le discours de ces élèves peut être également ou même plus révélateur que celui des majorités.

Ensuite, j'ai demandé aux établissements de sélectionner un nombre équilibré de filles et de garçons mais une fois que le critère des résultats scolaires avait déjà été appliqué. Il se peut que dans certains cas le premier de la classe soit toujours une fille ou l'élève en difficultés toujours un garçon – en France cela fut plus marqué qu'au Chili – ; alors, j'ai préféré renoncer à l'équilibre des sexes ou l'obtenir dans les élèves « du milieu » afin d'avoir les personnes adéquates à ces positions extrêmes. De la même manière, la division sexuelle dans certaines filières exigeait la souplesse sur le nombre de filles et de garçons : j'ai interviewé presque exclusivement des filles dans la filière littéraire et des garçons dans le secteur de production des lycées professionnels.

Au lieu de l'âge, j'ai inclus le niveau de scolarité comme critère de sélection des élèves. Dans les deux pays j'ai choisi les classes de première et de terminale pour trois raisons. Premièrement, j'ai estimé que l'objet d'étude serait mieux appréhendé à la lumière des expériences en fin de scolarité obligatoire. Même si en France l'obligation scolaire est jusqu'à 16 ans, le lycée, et plus particulièrement le baccalauréat, est devenu un véritable seuil en termes statistiques et d'insertion professionnelle. La fin de la scolarité initiale offre la possibilité d'étudier l'expérience du point de vue diachronique, à un moment où l'élève est en mesure de faire un bilan de son parcours. En outre, les jeunes se trouvent à une bifurcation importante caractérisée par le passage du système scolaire à l'enseignement supérieur ou au monde de l'emploi, ce qui permet d'étudier les projections des élèves et le lien qu'ils établissent entre l'école et la société en aval. Deuxièmement, les deux années de lycée suivent, au Chili et en France, la séparation des filières, ce qui permet d'interviewer des élèves ayant déjà connu cette expérience. Enfin, ces classes ne présentent pas de grandes différences en termes d'organisation des parcours scolaires dans ces deux pays, ce qui facilite la comparaison. Le collège et la seconde ont une organisation plus divergente, rendant la démarche comparative plus complexe en raison des multiples facteurs externes à considérer.

D'autres caractéristiques des élèves telles que le niveau d'études et la profession des parents, la moyenne des notes, l'origine ethnique ou étrangère, le redoublement, ont été

incluses *a posteriori* non pas comme critère de sélection mais pour appuyer les analyses. Cette information a été demandée à chaque élève à la fin de l'entretien.

La définition du nombre d'interviewés a été guidée par ce que j'ai appelé « les positions critiques ». Dans la mesure où l'étude ne visait pas la représentativité, il n'était pas nécessaire d'atteindre un nombre élevé de jeunes ; cependant, puisque chaque position critique correspondait à un établissement, il fallait avoir une quantité de cas par lycée susceptible de rendre compte de la diversité des caractéristiques mentionnées ci-dessus. Si je souhaitais interviewer des élèves ayant des notes excellentes, moyennes et faibles, il fallait au moins trois cas par position pour qu'ils correspondent aussi à des filières différentes.

J'ai donc demandé dans quatre lycées par pays à pouvoir sélectionner dix élèves ce qui dans l'ensemble représentait un total de 80 élèves. Au Chili, je n'ai pas eu de difficultés à réunir ce nombre d'élèves en remplissant tous les critères préétablis en raison de l'organisation interne des établissements. La hiérarchie des fonctions au sein des lycées fait qu'après l'autorisation du proviseur ou d'un autre membre de l'équipe directive, une autre personne fut désignée pour gérer la mise en place de l'enquête. J'ai donc pu tout organiser avec un seul interlocuteur. En France, la démarche a été nettement plus complexe puisque c'est *via* les enseignants que j'ai eu accès aux lycées. Un professeur me faisait entrer au lycée mais ensuite je n'avais pas un interlocuteur unique pour la sélection des participants et l'organisation des entretiens. Dans un lycée, l'enseignante a tenu compte des critères de sélection des interviewés organisant de manière efficace la mise en œuvre de l'enquête. En revanche, dans un autre lycée, l'enseignante a choisi des personnes qui ne correspondaient pas au profil demandé, ce qui a impliqué plus de temps et d'interviews que prévu. Dans un autre lycée, la CPE a géré les entretiens avec les élèves mais j'ai dû trouver les enseignants moi-même. J'avais envoyé un e-mail collectif et un professeur m'a répondu ; à travers lui j'ai rencontré un deuxième enseignant et ainsi de suite. La situation la plus complexe s'est produite dans un lycée où je n'avais pas de contacts et où j'ai dû demander l'autorisation directement au chef d'établissement. Le proviseur a accepté sans hésitation et m'a dérivée vers le CPE, qui serait responsable d'organiser l'enquête à l'intérieur du lycée. Cependant, le CPE n'a finalement pas tenu ses engagements et, après avoir insisté régulièrement pendant plusieurs semaines, je me suis retrouvée sans personnes à interviewer. Pendant ce temps j'ai connu une enseignante de ce lycée qui m'a aidé à rencontrer d'autres professeurs. À ces mêmes professeurs j'ai demandé de me mettre en contact avec des élèves. L'enquête dans ce lycée s'est étendue sur plusieurs mois à cause de la difficulté à obtenir les entretiens nécessaires, parfois j'ai dû rester dans la salle des professeurs pour demander à chaque

enseignant qui entraît s'il était ou s'il connaissait un professeur qui, comme j'avais lu sur une affiche dans la salle, enseignait dans la classe où je souhaitais rencontrer des élèves.

Au final, j'ai interviewé environ 90 élèves. Cependant, en raison d'un changement d'établissement et afin de respecter les conditions de mon modèle de recherche (l'équivalence de la comparaison, la qualité du matériau, etc.), l'échantillon définitif a été de 79 élèves. L'élève qui manque pour atteindre 80 a reporté sans cesse l'interview jusqu'à ce que finalement il soit impossible de le rencontrer. Pourtant, la saturation de l'information à ce moment-là autorisait à ne pas effectuer un remplacement.

2. Les enseignants chiliens et français

Comme je l'ai expliqué plus haut les enseignants n'étaient pas l'acteur central de cette étude, alors en termes de quantité et de sélection la construction de l'échantillon a été moins exigeante. Le discours des enseignants a été mobilisé avec l'objectif de comparer la relation pédagogique et les représentations des adultes de l'institution au niveau national. Alors, dans le cas des professeurs l'unité n'est pas l'établissement. Par ailleurs, comme le montre la présentation réalisée au chapitre IV, l'enquête auprès des professeurs ne prétend pas la généralisation mais davantage l'illustration, *in situ*, des grands principes éducatifs contenus dans les textes officiels et les finalités du système éducatif. En partant du postulat que ces principes ne se réalisent jamais dans la réalité quotidienne des écoles, j'ai estimé nécessaire d'interroger les enseignants sur leurs pratiques et leurs représentations.

Les conditions principales pour la sélection des interviewés ont été la diversité des caractéristiques et le fait d'enseigner dans des classes de première et de terminale (niveaux étudiés dans cette recherche), idéalement un professeur principal de ces classes. J'ai donc demandé dans chaque lycée la possibilité d'interviewer des professeurs de disciplines différentes, sans les spécifier, mais en insistant sur la variété pour ne pas me retrouver avec des professeurs d'une seule matière. L'âge aussi devait être différent afin d'inclure des enseignants à des moments distincts de leur carrière. Dans les lycées professionnels, j'ai fait en sorte d'inclure des professeurs des matières générales et de spécialité.

En ce qui concerne la quantité, j'ai estimé que 20 enseignants par pays était un nombre adéquat pour que les principales divergences entre les systèmes éducatifs apparaissent, puisque, contrairement aux élèves, le discours des enseignants ne serait pas comparé au niveau infranational en termes de positions critiques. Par ailleurs, le discours des enseignants dans les mêmes lycées des élèves était nécessaire pour faciliter la triangulation de l'information. Finalement, j'ai interviewé cinq professeurs par lycée, soit 20 par pays et 40 au total. J'ai interrogé plus d'enseignants à cause des modifications ou des imprévus survenus au

cours de l'enquête mais 40 correspond au nombre d'entretiens utilisés lors des analyses. Par ailleurs, lorsque l'opportunité s'est présentée dans certains lycées, j'ai interviewé d'autres personnes pour avoir une connaissance plus complète de l'établissement : un directeur d'études et un proviseur, en France ; un conseiller d'orientation, un chef d'établissement et un directeur pédagogique au Chili.

Tableau synthétique de l'échantillon

	Catégorie lycée	Nombre d'élèves interviewés	Tranche d'âge (élèves en première ou terminale)	Notes des élèves interviewés	Nombre de professeurs interviewés
CHILI	Général défavorisé	10 dont 4 filles 6 garçons	Entre 16 et 18 ans	Entre 4,5 et 6,5 sur 7 2 élèves ont redoublé au moins une fois	5
	Professionnel défavorisé	10 dont 3 filles 7 garçons	Entre 16 et 20 ans	Entre 4,7 et 6,2 sur 7 7 élèves ont redoublé au moins une fois	5
	Général moyen	10 dont 5 filles 5 garçons	Entre 16 et 19 ans	Entre 4,9 et 6,8 sur 7 2 élèves ont redoublé au moins une fois	5
	Général favorisé	10 dont 5 filles 5 garçons	Entre 16 et 18 ans	Entre 4,8 et 6,9 sur 7 Aucun élève n'a redoublé	5
France	Général défavorisé	9 dont 4 filles 5 garçons	Entre 16 et 18 ans	Entre 6,0 et 16,5 sur 20 2 élèves ont redoublé au moins une fois	5
	Professionnel défavorisé	10 dont 3 filles 7 garçons	Entre 16 et 20 ans	Entre 8,0 et 15,5 sur 20 7 élèves ont redoublé au moins une fois	5
	Général moyen	10 dont 7 filles 3 garçons	Entre 16 et 20 ans	Entre 10 et 16 sur 20 3 élèves ont redoublé au moins une fois	5
	Général favorisé	10 dont 4 filles 6 garçons	Entre 16 et 19 ans	Entre 7,5 et 16,4 sur 20 3 élèves ont redoublé au moins une fois	5
Total	79 élèves				40 professeurs
	119 interviewés				

Chiffres généraux de l'échantillon

	CHILI	France
ÉLÈVES		
Élèves en terminale	20	21
Élèves en première	20	18
Nombre de filles	17	17
Nombre de garçons	23	22
Élèves ayant des notes élevées*	11	12
Élèves ayant des notes moyennes*	15	15
Élèves ayant des notes faibles*	14	12
Élèves ayant redoublé	11	15
Élèves ayant déclaré avoir une origine ethnique ou étrangère	13	17
Moyenne d'âge	17,17	17,44
Moyenne de notes	16,28/20	11,7/20
PROFESSEURS		
Nombre total d'interviewés	20	20
Professeurs enseignant en terminale	19	15
Professeurs enseignant en première	19	13
Nombre de femmes	11	14
Nombre d'hommes	9	6
Nombre de professeurs principaux	17	9
Moyenne d'années d'exercice professionnel	13,7	21
Moyenne d'âge	40,4	48
Matières représentées par ordre de fréquence	Espagnol, Histoire-géographie, Philosophie, matières professionnelles, Art Religion, Mathématiques, Physique-chimie, Biologie	Français, Histoire-géographie, Philosophie, Langues vivantes, Matières professionnelles, Sc. Économiques et sociales, Mathématiques, Physique-chimie

* Notes élevées, moyennes ou faibles par rapport à la moyenne de la classe (d'après l'indication de l'établissement et la déclaration de l'élève).

Le recueil et l'analyse de l'information de terrain

En cohérence avec l'approche qualitative, le recueil des données a été réalisé par le biais d'une technique permettant d'accéder à la subjectivité des acteurs à savoir l'entretien semi-directif. Dans le cadre d'une approche constructiviste, cette technique : « consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). Cette définition suppose ainsi que l'entretien n'est pas un mode de communication unilatérale dans lequel le chercheur pose des questions et l'interviewé répond. J'adhère à l'idée que la situation d'interview est une interaction réciproque où le fait de poser une question déclenche un processus réflexif chez l'interviewé et vice-versa. Or, le terme « semi-directif » n'est pas

accidentel et implique que le chercheur guide la conversation en cohérence avec son objet d'étude. Ce trait est d'autant plus pertinent qu'il s'agit d'une comparaison et qu'il est donc nécessaire d'assurer un niveau optimal d'équivalence de l'enquête dans les deux pays. Il s'agit donc d'une situation intermédiaire entre l'interview profonde sous forme de conversation libre et ce que Kaufmann (2007b) appelle « l'entretien impersonnel », c'est-à-dire, complètement dirigé et standardisé.

Pourquoi utiliser la technique de l'entretien semi-directif ? La question n'est pas dérisoire puisque diverses techniques pourraient servir au même objectif consistant à accéder à la subjectivité des acteurs. Cette question est d'autant plus pertinente que cette recherche porte sur les expériences des lycées s'appuyant sur l'approche de l'expérience scolaire. La sociologie de l'expérience privilégie comme méthode l'« *intervention sociologique* » développée par A. Touraine pour l'étude des mouvements sociaux et appliquée par F. Dubet et D. Martuccelli dans le contexte scolaire. L'intervention sociologique aurait été une technique de collecte de données tout à fait appropriée dans le cadre de ce travail, cependant, pour des raisons pratiques ceci n'a pas été possible. Dans la mesure où l'intervention sociologique consiste en la formation des groupes de discussion qui rassemblent des acteurs divers et requiert des rencontres répétées dans le temps, elle exige un déploiement considérable de ressources humaines qu'une recherche menée par une seule personne a peu de chances d'assurer. Elle demande également une stabilité dans le temps afin de répéter les rencontres, ce qui, dans le cadre d'une comparaison entre deux pays géographiquement si éloignés que la France et le Chili, est quasiment irréalisable.

Face à ces contraintes de la comparaison, l'entretien semi-directif présentait des avantages indéniables. Il s'agit d'une technique peu coûteuse et sa gestion est plus facile, des aspects essentiels lorsque le temps est limité. D'une part, en raison de ma condition d'étudiante boursière mes séjours au Chili ne pouvaient pas s'étendre plus de trois mois ; d'autre part, les établissements ont accepté mon enquête, entre autres raisons, parce que les entretiens individuels ne demandaient pas une organisation et un investissement trop important des personnes du lycée. Un avantage supplémentaire de l'entretien individuel a été la possibilité d'aborder des thèmes intimes avec les interviewés, ce qui s'est avéré particulièrement bénéfique pour étudier les parcours individuels et les projets d'avenir.

Au total, j'ai effectué un entretien avec chaque élève et chaque professeur, dans certains cas en les rencontrant plus d'une fois. La durée de l'interview a varié entre une heure et deux heures et demie, le plus souvent se situant autour d'une heure et demie.

S'agissant d'une entrevue semi-dirigée, j'avais élaboré une grille préalablement, en incluant les thèmes à aborder avec des exemples de questions. Cependant, l'usage de la grille

a été flexible, comme le suggère J. Bardot (2010), les questions étaient hybrides, un guide et non pas un format à appliquer de manière exacte. La grille a été aussi évolutive en ce sens qu'elle s'est modifiée avec la progression de l'enquête, en mettant plus en relief certains thèmes qui se sont avérés plus importants. Bien évidemment, la grille ne devait pas entraver la spontanéité de l'entretien devant s'adapter à chaque personne interviewée. En effet, lors de l'entrevue je laissais la grille sur la table uniquement pour vérifier à la fin si j'avais oublié un thème important (voir les grilles d'entretien ci-dessous).

Les entretiens avec les élèves commençaient généralement avec une question générale portant sur le parcours scolaire, demandant de narrer la trajectoire scolaire. L'autre moment important de l'entretien auprès des élèves abordait l'expérience à présent : les relations avec les camarades et les professeurs, le travail scolaire, les caractéristiques de la classe (par rapport au travail scolaire, aux intérêts, aux notes, etc.), les représentations de la réussite et de l'échec, la définition de soi en tant qu'élève, entre autres. Ensuite, je demandais de m'expliquer comment s'était déroulé le processus d'orientation et quels projets ou ce que l'élève pensait faire en aval du lycée. La dernière partie de l'entretien était consacrée à explorer les sentiments d'injustice sur l'École et l'avis sur le système éducatif. Systématiquement je posais des questions autour de l'influence d'autres personnes ou des événements sur les actions et choix de l'élève.

Quant aux enseignants, l'entretien commençait avec le thème du parcours professionnel et l'exercice du métier à présent. Ensuite nous abordions diverses questions portant sur la description des élèves de l'établissement et la relation avec eux, sur les représentations du rôle de professeur, de l'éducation et l'instruction, de la pédagogie, entre autres. Les autres thèmes discutés ont été : l'évaluation scolaire, les représentations de la réussite et de l'échec scolaire, l'avis sur le système éducatif, les conditions de travail, les injustices de l'école. Tout au long de l'interview, j'incitais les enseignants à donner des exemples à partir de leur expérience quotidienne et à parler de leurs pratiques. Bien sûr, l'ordre de ces thèmes variait d'une personne à l'autre, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants, en dépit des questions initiales qui permettaient d'ouvrir la conversation contrairement à d'autres sujets plus complexes que j'ai placés délibérément plus tard.

En ce qui concerne le déroulement de l'entretien, ayant une formation de psychologue et ayant exercé dans ce domaine, je maîtrisais les principes de la communication de C. Rogers et les diverses manières d'affronter cette situation avec empathie et écoute active. J'ai eu deux cas d'élèves qui n'osaient pas parler ouvertement et qui m'ont obligé à avoir un rôle plus directif. Or, dans l'ensemble, les interviewés développaient assez les thèmes abordés, parfois même avec de longues digressions que j'ai écoutées aussi attentivement. J'ai incité

l'expression des participants déjà au moment de la présentation de la recherche, en expliquant clairement les clauses de confidentialité, le caractère volontaire de la participation et l'absence de conséquences pour la personne. Par exemple, je disais aux élèves que s'ils ne souhaitent pas participer ou s'ils se montraient critiques sur certains aspects de leur lycée, ils ne risqueraient aucun effet négatif puisque l'entretien était anonyme et que je ne révélerais pas d'informations sur son déroulement à des tiers. D'ailleurs, les autorités des lycées étaient averties sur ces engagements et sur l'importance de respecter la liberté des personnes à refuser la participation à l'enquête. J'ai présenté une page explicative aux interviewés et s'ils étaient majeurs ils signaient leur consentement ; s'ils étaient mineurs, le document était signé par leurs parents. Dans ce texte, les noms des élèves ont été remplacés par des prénoms fictifs tentant de garder l'image que renvoyait le nom initial ; par exemple, s'il s'agissait d'un prénom africain ou s'il était associé à un milieu social donné, comme c'est parfois le cas en France et au Chili. Les données personnelles pouvant identifier les personnes aussi ont été modifiées (par exemple, les villes où ils ont habité auparavant), les remplaçant toujours par des informations proches qui préservent le sens original.

La barrière de la langue aurait pu être une difficulté lors des entretiens en France. L'obtention d'une « *équivalence linguistique* » figure, d'après M. Osborn (2006), parmi les principaux problèmes que les recherches comparatives ont à résoudre et bien des études ne réussissent pas à saisir les différences culturelles véhiculées par la langue lorsque les traductions sont commandées à des tiers et lorsque le travail se fait à distance sans une immersion dans les sociétés étudiées. Pour ces raisons, c'est seulement après un an et demi de séjour en France que j'ai entamé le terrain. J'ai ainsi eu le temps de me familiariser avec la langue, en particulier avec le langage des adolescents, mais aussi avec le système scolaire français. Il fallait connaître les différents niveaux, les filières, le fonctionnement des écoles, afin d'être capable d'entretenir une conversation sur ce sujet. C'est ainsi que j'ai appris, par exemple, que les termes « instruction », « école » et « éducation » n'étaient pas les mêmes qu'au Chili et qu'il était nécessaire d'être attentive à l'usage de ces mots. J'ai eu l'avantage d'être entourée par des personnes francophones auxquelles je pouvais demander des précisions lorsque je ne comprenais pas le sens de certains mots ou expressions. Durant les entretiens, le fait d'être étrangère a parfois même facilité le rapport avec les interviewés puisque j'avais une certaine naïveté qui les incitait à m'expliquer clairement leurs propos et le fonctionnement de l'École.

Les entretiens effectués ont été intégralement enregistrés et retranscrits, constituant le matériau d'analyse. J'ai été à l'intérieur des établissements et j'ai eu l'opportunité de visiter les divers espaces (bibliothèques, cantines, salles de cours, etc.) et même d'assister à certains

événements organisés par des lycées. J'ai utilisé ces observations pour compléter ma connaissance des cultures scolaires et pour enrichir les interprétations, pourtant elles n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique en raison de leur caractère occasionnel (sans comprendre tous les établissements) et parce qu'elles ne permettent pas d'accéder à l'expérience scolaire dans ses dimensions les plus individuelles et intimes. Le matériau issu des entretiens, en revanche, a été soumis à un travail d'analyse profond et rigoureux reposant sur les postulats de la *Grounded theory* mentionnée au début de cette annexe.

Dans les ouvrages « La découverte de la théorie ancrée » (Glaser et Strauss, 1967/2010) et « Les fondements de la recherche qualitative » (Strauss et Corbin, 2004), les auteurs développent les méthodes de traitement des données qualitatives pertinentes pour la production des théories sociologiques *ancrées* dans ces données empiriques²²⁶. Il me semble nécessaire de préciser pourquoi je me suis inspirée de cette perspective parce que le choix d'une méthode plutôt que d'une autre peut avoir des effets sur la présentation des résultats et les interprétations. Les diverses techniques d'analyses, tout comme celles de collecte de données, répondent à des objectifs différents. Une analyse socio-linguistique du discours peut être pertinente dans un cas alors que la théorie ancrée l'est moins, et *vice-versa*. J'ai choisi les techniques issues de la théorie ancrée pour deux raisons. Premièrement, parce que je les avais apprises et employées précédemment, étant donc relativement familiarisée avec elles. Deuxièmement, parce que ces techniques sont cohérentes avec mon objet d'étude, ma posture inductive et mon approche comparative. En effet, les auteurs développent une notion élargie de la comparaison (« l'analyse comparative continue ») qui consiste en la réalisation de comparaisons analytiques entre « unités sociales » de n'importe quelle taille (individus, groupes, organisations, nations, etc.) avec l'objectif de produire des théories en montant en généralité à partir des données. Ces comparaisons sont un outil facilitant l'exploration du matériau, lorsque le chercheur ne parvient pas à dégager les dimensions et les propriétés d'un phénomène et pour mettre à l'épreuve les interprétations.

Concrètement, j'ai appliqué les techniques de codage de la théorie ancrée, en partant du codage ouvert, c'est-à-dire, par l'identification des catégories, leurs propriétés et leurs dimensions sont extraites directement de la lecture de chaque entretien. À la différence du codage complètement ouvert proposé par les auteurs, j'ai utilisé la grille d'entretien pour définir les grands thèmes ou catégories, cependant, il s'agissait des quatre ou cinq thèmes généraux qui laissaient donc un espace d'induction considérable puisque les propriétés et les dimensions devaient émerger directement des propos des acteurs. Pour faciliter le traitement

²²⁶ Sans avoir l'espace pour expliquer en détail cette approche, je cite ci-dessus les ouvrages qui sont d'ailleurs très schématiques et de compréhension facile pour le lecteur souhaitant apprendre ces méthodes.

du volume considérable d'informations récoltées, j'ai employé dans cette phase initiale, le logiciel NVivo. Il s'agit d'un logiciel adapté à la théorie ancrée et j'en ai fait un usage purement instrumental, en aucun cas l'utilisant pour quantifier les données qualitatives ou, comme l'affirme Kaufmann, pour faire une « analyse standardisée » parcellant les idées et donc détruisant la richesse d'un entretien compréhensif pris dans sa totalité. Le logiciel a été, pour moi, simplement un outil pour organiser l'information et attribuer les codes de manière informatisée afin de pouvoir faciliter la récupération des citations lors des phases suivantes. Par exemple, le logiciel me permettait de sélectionner une catégorie, telle que l'avis du système éducatif, et un groupe comme les élèves français ; pouvant afficher ensuite tous les extraits d'entretien des Français que j'avais regroupés sous la catégorie « avis du système éducatif ». Par conséquent, cette phase ouverte d'analyse et *a fortiori* les processus de montée en abstraction, ont considéré chaque entretien comme un ensemble cohérent d'idées, le matériau n'étant pas réductible à une agrégation de fragments. Les analyses du parcours des élèves en est une bonne illustration puisque cet aspect requiert un examen de l'histoire de chaque individu impossible à appréhender sans la considération de l'entretien complet.

Le codage ouvert a débouché sur une première forme de structure hiérarchique des catégories et sous-catégories (« un arbre ») qui se réduisait progressivement à mesure qu'on augmentait en généralité. Ce processus graduel consiste à établir des liens entre les catégories et sous-catégories (codage axial), par exemple, lorsque je présente une catégorie comme le « parcours scolaire vécu » en distinguant les sous-catégories ou dimensions (contraintes, degré d'irréversibilité et inégalités) qui sont associées à des propriétés spécifiques formant des configurations distinctes au Chili et en France. Enfin, le niveau le plus élevé d'abstraction (le codage sélectif) constitue le processus d'intégration de la théorie, lorsque, dans le cas de ma recherche, j'arrive à lier les modes de production des inégalités avec les différentes dimensions de l'expérience des élèves. Bien évidemment, ce travail analytique n'est pas linéaire, ces phases ne sont pas séquentielles. Il s'agit, comme je l'ai expliqué précédemment, d'un va-et-vient incessant entre les hypothèses, la théorie précédente et la découverte à partir des données empiriques. Si je pense comme Kaufmann (2007b) que le chercheur peut formuler des hypothèses dès le départ à condition d'être ouvert à les modifier au cours de l'enquête, je ne partage pas avec lui « sa technique » consistant à élaborer un plan d'écriture dès la phase exploratoire. Pour respecter la parole des acteurs et de tout le travail qu'une enquête de terrain suppose, j'adhère davantage au renoncement des tentations confirmatoires, du moins aux efforts pour que les concepts émergent de la rencontre entre les participants et le chercheur et non seulement de ce dernier. C'est en définitif ce que j'ai tenté de faire au travers de ce travail.

ANNEXE N°2

Les systèmes éducatifs chilien et français

Cette annexe a pour objectif de décrire de manière générale l'organisation des systèmes éducatifs chilien et français pendant la période de réalisation de notre enquête (2010-2013), afin que le lecteur, ne connaissant pas l'un ou l'autre de ces systèmes d'éducation, dispose des éléments facilitant la compréhension de l'ensemble de ce travail. Nous tenons à préciser la période retenue parce que les réformes se succèdent dans les deux pays et les changements sont fréquents.

1. Le système éducatif chilien

Tout d'abord, il faut souligner que le système formel d'enseignement est régi par la Loi générale d'éducation N° 20 370 (LGE), promulguée en août 2009. Cette loi régit le système à partir du niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement obligatoire, d'autres textes importants sont : La loi de subvention préférentielle de 2008 N° 20 248 ; la Loi du Système national d'assurance de la qualité de l'éducation et son inspection de 2011 N° 20 529 ; la Loi de qualité et d'équité de l'éducation de 2011 N° 20 501 ; la Loi de Journée scolaire complète (JECD) de 1997 N° 19 532 ; enfin un ensemble de décrets régulant les conditions de travail des enseignants et leur évaluation ainsi que la définition des programmes d'études.

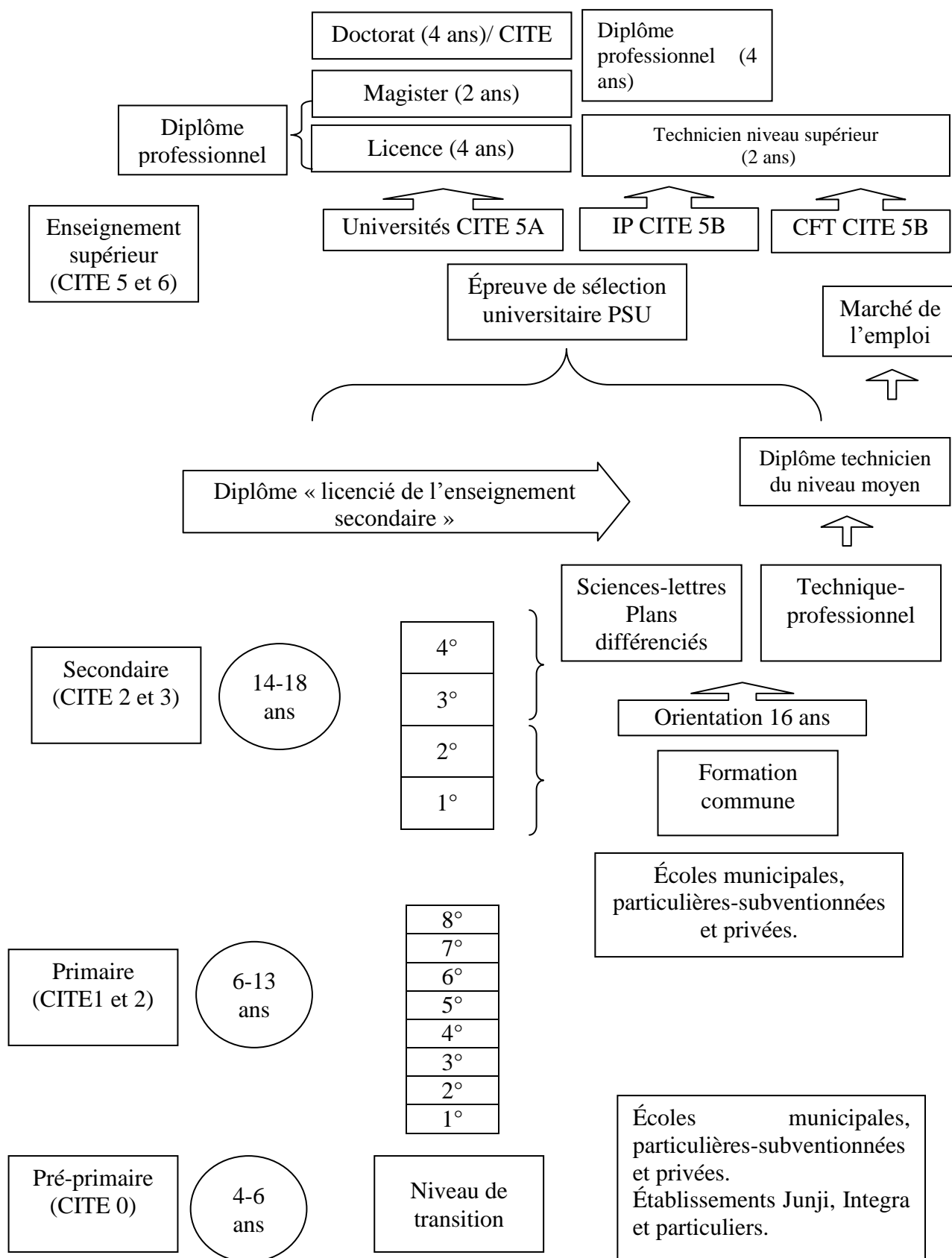
L'administration du système éducatif comprend plusieurs instances à caractère central, déconcentré et décentralisé (d'après la distinction réalisée par Mons, 2007). A caractère central le Ministère de l'éducation est le responsable du fonctionnement général du système depuis le dernier niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement obligatoire il s'occupe principalement des programmes d'études, des conditions d'ouverture des établissements, du financement des établissements subventionnés, des titres scolaires nationaux et de la politique éducative. Les instances déconcentrées du Ministère de l'éducation sont les SEREMI, secrétaires régionales du ministère et les DEPROV, département provincial (au niveau des départements). D'autres organes centraux dans l'enseignement obligatoire sont : l'Agence d'assurance de la qualité (chargée des évaluations de la qualité de l'enseignement des établissements et du système au niveau national), le Conseil national d'éducation (responsable de fixer les standards de qualité et de la validation des programmes d'études ainsi que de l'inspection de l'enseignement supérieur), la Superintendance d'éducation (chargée de la reconnaissance officielle des établissements et de l'inspection des établissements), la JUNAEB (responsable des bourses, de la carte de

transport scolaire et de l'alimentation des élèves des écoles publiques). Enfin, au niveau décentralisé, les mairies sont actuellement responsables de l'administration des établissements publics, s'occupant du recrutement du personnel, de la gestion financière et de tout ce qui concerne le fonctionnement des écoles. Les établissements privés sont administrés par leurs propriétaires (Bureau international d'éducation [IBE] et Unesco, 2011a).

À l'intérieur des établissements scolaires l'équipe directive se compose au moins du directeur (chef d'établissement) et d'un responsable des études et de la pédagogie (unité technico-pédagogique). Les spécialistes présents dans la plupart des écoles sont le responsable de l'orientation (« orientateur »), les professeurs d'éducation spéciale et parfois des psychologues scolaires (ces derniers sont pourtant rares dans les écoles publiques). Cependant, les professionnels, leur nombre et leur nature, varient considérablement d'un établissement à l'autre en fonction des ressources financières. Dans chaque établissement les assistants d'éducation, notamment les surveillants, s'occupent de la discipline et souvent un surveillant général fait partie de l'équipe directive. Enfin, le personnel du service administratif et d'entretien, de la même manière que les enseignants et les autres professionnels, est recruté par le chef d'établissement ou l'administrateur. Bien que les décisions soient prises principalement par l'équipe directive, les autres acteurs disposent de dispositifs de participation. Le conseil scolaire regroupe l'équipe directive ainsi que des représentants des professeurs, des élèves et des parents d'élèves afin de traiter des questions liées à la communauté éducative, en particulier, les situations concernant le vivre ensemble. Le conseil des professeurs, composé de l'équipe directive et des enseignants, organise les activités éducatives et périscolaires mais généralement constitue aussi un cadre dans lequel sont discutées les décisions relevant du rendement et de la discipline des élèves. Les parents d'élèves participent au travers de l'association de parents d'élèves (« centro de padres ») et les élèves disposent d'un centre d'élèves organisé et élu par eux, souvent de manière démocratique (LGE, 2009 ; IBE et Unesco, 2011a).

En ce qui concerne la structuration des parcours scolaires, le système éducatif chilien est divisé actuellement en quatre niveaux, à savoir : l'enseignement pré-primaire, l'enseignement primaire (enseñanza básica), l'enseignement secondaire (enseñanza media) et l'enseignement supérieur. La figure ci-dessous illustre la structure générale de l'enseignement dans tous ses niveaux, ensuite nous décrirons de manière synthétique chacun de ces niveaux.

Structure de l'enseignement formel au Chili



Source : Élaboration personnelle à partir des références citées dans cette annexe. Les niveaux d'enseignement sont associés à la nomenclature internationale CITE 97 (voir par exemple, Regards sur l'éducation 2012 (OCDE, 2012a).

a) L'enseignement pré-primaire

L'enseignement pré-primaire accueille les enfants de 0 à 5 ans. Ce niveau comprend à son tour trois sous-niveaux : le premier niveau pour les enfants entre 0 et 2 ans ; un niveau moyen entre 2 et 4 ans et un niveau de « transition » entre 4 et 6 ans. D'après la Loi Générale d'éducation, l'enseignement pré-primaire n'est pas obligatoire ni exigé pour l'entrée à l'enseignement obligatoire, cependant l'État est responsable de le promouvoir dans tous ses niveaux, garantissant l'accès gratuit et le financement public du dernier niveau de transition (IBE et, Unesco, 2011a). En 2011, 719.811 enfants assistaient à l'enseignement pré-primaire, le taux de scolarisation net étant 43,5% et le taux brut étant 50,8% sur l'ensemble du niveau. En désagrégeant ce chiffre en deux tranches d'âge une différence importante apparaît ; le taux de scolarisation des enfants entre 0 et 3 ans ne dépasse pas 26% tandis que ce pourcentage s'élève à 83% pour le groupe entre 4 et 5 ans (Mineduc, 2011a ; 2012b)²²⁷.

La préoccupation pour le développement de l'éducation préscolaire est assez récente ; s'introduisant véritablement dans l'arène des politiques publiques au cours des deux dernières décennies. Or, ce n'est qu'à partir de 2006 que nous observons des actions concrètes orientées vers l'établissement des conditions pour l'expansion du niveau préscolaire et de la protection de l'enfance en général. L'ouverture des nouveaux centres éducatifs pour assurer les objectifs d'expansion de l'accès, l'augmentation systématique du budget consacré à ce niveau et l'explicitation dans la Loi générale d'éducation du droit d'accès et de gratuité des deux derniers niveaux de l'éducation pré-primaire, constituent des mesures emblématiques (Tokman, 2010).

Si à présent l'enseignement préscolaire demeure peu intégré au niveau institutionnel c'est probablement à cause de cet intérêt récent pour son développement. Les deux premiers niveaux (0-2 et 2-4 ans) fonctionnent séparément du dernier niveau (4-5 ans), la structure, la régulation et les institutions étant très différentes. Même si de manière générale le Ministère de l'éducation est l'entité responsable de la normative et des politiques pour l'ensemble de l'éducation préscolaire, dans les deux premiers niveaux, donc jusqu'à 4 ans, l'offre d'éducation est pourvue par plusieurs types d'institutions, d'établissements publics et privés. Deux institutions principales administrent ce niveau, *Junji* et *Integra*, la première appartient à l'État et dépend du Ministère de l'éducation et la seconde, est une institution privée sans but

²²⁷ Le taux de scolarisation net désigne le pourcentage d'enfants de la tranche d'âge correspondant à un niveau d'enseignement donné qui assistent à ce niveau d'enseignement par rapport à la population totale d'enfants de la même tranche d'âge. Le taux brut exprime le pourcentage total d'élèves scolarisés dans un niveau donné par rapport à la population totale d'enfants de la tranche d'âge correspondant à ce même niveau d'enseignement (Mineduc, 2011a).

lucratif. Ces deux institutions reçoivent un financement public car elles se focalisent sur les enfants des milieux les plus défavorisés, néanmoins, elles externalisent le service à des établissements privés (bien que financés par l'État). De surcroît, il existe une diversité d'établissements privés fonctionnant uniquement avec l'autorisation de l'État ou de la mairie et contrairement aux établissements de la Junji ou Integra, les centres privés ne sont pas contraints de posséder une certification officielle de qualité, pouvant la demander de manière volontaire. Ces établissements sont inspectés par la Junji cependant, à l'heure actuelle cette institution ne dispose pas des moyens nécessaires à la réalisation d'un contrôle systématique. Enfin, du fait que la certification des établissements privés est volontaire, il existe une quantité inconnue d'établissements privés agissant sans registre de leur identité, de leur emplacement et de leur fonctionnement (Tokman, 2010).

Le dernier niveau nommé de « transition » (4-5 ans) est plus organisé car il a été progressivement rattaché à l'enseignement scolaire. En fait plus de 90% des enfants entre 4 et 6 ans qui assistent à l'éducation pré-primaire formelle sont scolarisés dans un établissement d'enseignement obligatoire (suivant ainsi le modèle que nous allons décrire dans la prochaine section). Les 10% restants des enfants poursuivent ce dernier niveau préscolaire dans le schéma diversifié caractérisant les deux premiers niveaux, c'est-à-dire, dans les centres de la Junji, Integra et les établissements particuliers. Il faut souligner que même si le niveau de transition de l'éducation préscolaire est géré par le Ministère de l'éducation et est intégré dans la Loi Générale d'éducation, il se distingue de l'éducation primaire parce qu'il n'est pas obligatoire, ses objectifs concernent le développement de l'enfant demeurant peu centrés sur l'instruction et les professionnels responsables de la formation qui ne sont pas des instituteurs. Ce personnel (les « éducateurs d'enfants ») exerce un métier distinct qui reçoit une formation différente et dont le statut est perçu comme étant inférieur à celui des enseignants (op.cit).

b) L'enseignement obligatoire : primaire et secondaire

L'enseignement obligatoire comprend les niveaux primaire et secondaire, soit 12 ans de scolarité compris entre 6 et 18 ans (pouvant arriver jusqu'à 21 ans)²²⁸. L'enseignement primaire a une durée de 8 ans se divisant en deux cycles de 4 classes chacun. L'enseignement secondaire est actuellement organisé dans un seul cycle de 4 ans (entre 14 et 18 ans). La Loi Générale d'Éducation établit toutefois un changement de la structure de l'enseignement

²²⁸ L'obligation scolaire au Chili est établie en fonction du niveau et des années de scolarité et non de l'âge de l'élève. L'obligation scolaire est donc fixée à la fin de l'enseignement secondaire moment auquel les élèves ayant effectué un parcours ordinaire ont 17 ou 18 ans mais tous les élèves ont le droit de rester jusqu'à 21 ans dans l'enseignement secondaire.

obligatoire : désormais il sera divisé en deux cycles de 6 ans chacun. Cette réforme serait opérationnel uniquement à partir de 2017 (Gysling et Hott, 2010).

L'enseignement obligatoire est aujourd'hui accessible à la grande majorité de la population en âge scolaire. En 2011, 3.047.096 enfants assistaient à un établissement d'enseignement primaire ou secondaire ; les taux brut et net de scolarisation arrivant à 91.1% et 88.2% respectivement et sans démontrer de différences significatives entre les milieux sociaux des enfants. Certes, l'enseignement primaire présente un accès universel, le taux net de scolarisation dans ce niveau se situant à 93%. Cependant, la situation varie substantiellement dans l'enseignement secondaire où le système éducatif ne parvient à scolariser que 72.2% des jeunes ayant l'âge qui correspond à ce niveau (Enquête CASEN, Mineduc, 2012b). D'après les chiffres du Ministère de l'Éducation en 2013 l'enseignement obligatoire scolarise 2 909 034 élèves²²⁹, dont 1 984 129 assistent à l'enseignement primaire et 924 905 à l'enseignement secondaire (Mineduc, 2013a).

L'enseignement secondaire offre une formation générale et commune les deux premières années (14-15 ans) et un enseignement différencié les deux dernières années. La première orientation a lieu ainsi à l'âge de 16 ans où les élèves doivent choisir entre une filière générale, une filière professionnelle²³⁰ et une formation artistique. La filière générale, conçue comme une voie conduisant à l'enseignement supérieur, présente à son tour une différenciation des programmes d'études. Cette différenciation consiste en un traitement plus profond de certaines matières sans déboucher sur une séparation nette des filières. Le tableau suivant présente, à titre d'exemple, l'emploi du temps d'une classe de terminale (4° medio) dans la filière générale.

²²⁹ Le nombre total d'élèves affiché par le Ministère de l'éducation présente une légère différence par rapport au chiffre de l'Enquête Casen. Nous devons inclure les données issues de ces deux sources car le Ministère de l'éducation fournit des chiffres désagrégés par niveau et par type de formation. L'enquête Casen, un sondage à l'échelle nationale constituant la principale référence pour les politiques publiques du pays, apporte le calcul des taux de scolarisation et une analyse incorporant d'autres variables, notamment les différences socioéconomiques. C'est pourquoi nous utilisons systématiquement ces deux sources qui, tout en présentant des légères différences, sont complémentaires. Les chiffres présentés ici et dans l'ensemble de ce travail incluent l'enseignement spécial (élèves ayant un type de handicap) mais excluent l'éducation des adultes.

²³⁰ Les appellations officielles de la filière générale et professionnelle sont « Enseignement humanistique-scientifique » et « enseignement technico-professionnel », respectivement. Dans le système éducatif chilien il n'existe pas de distinction entre filières technologiques et professionnelles ; l'enseignement technico-professionnel se distinguant uniquement de l'enseignement général. De cette manière, lorsque nous utilisons la formule « enseignement professionnel » au Chili, nous faisons allusion à cette filière unique technique et professionnelle.

Emploi du temps d'une classe de terminale (4° medio) générale.

Secteur d'apprentissage	Matière	Heures pédagogiques minimales par semaine (*)
Langue espagnole et communication	Langue espagnole et communication	3h
	Langue étrangère	3h
Mathématiques	Éducation mathématique	3h
Histoire et Sciences sociales	Histoire et Sciences sociales	4h
Philosophie et psychologie	Philosophie et psychologie	3h
Sciences de la nature (Les élèves choisissent 2 parmi les 3 matières)	Biologie	2h + 2h
	Physique	
	Chimie	
Éducation artistique (Les élèves choisissent 1 parmi les 2 matières)	Arts visuels ou	2h
	Arts de la musique	
Éducation physique	Éducation physique	2h
Conseil de classe (**)	Conseil de classe	1h
Religion	Religion (facultatif)	2h
Total d'heures des cours		27h
Total d'heures de formation différenciée		9h
Temps à libre disposition (***)		0 à 6h
Total d'heures minimales		36h-42h

Source : Ministerio de Educación, Plan de estudio 4° año de Enseñanza Media Humanístico-Científica (2009/2013).

(*) Une heure pédagogique équivaut à 45 minutes.

(**) Le conseil de classe (« consejo de curso »), est une heure destinée aux élèves pour qu'ils abordent des sujets d'intérêt de la classe. Les élèves sont avec leur professeur principal et normalement c'est le bureau de la classe (élu par les élèves) qui dirige la discussion.

(***) Le temps à libre disposition comprend six heures supplémentaires dont disposent les établissements soumis au régime de « la journée scolaire complète » et dont la fonction est définie par chaque école. Pour cette raison certains établissements (soumis à la journée complète) ont 42 heures minimales par semaine alors que d'autres n'atteignent que 36 heures.

Par ailleurs, l'offre de ce qu'on appelle la « formation différenciée » varie suivant les établissements car le *curriculum* national propose les objectifs et les orientations générales, ainsi que les programmes d'études pour les différentes matières laissant à chaque établissement la liberté de les organiser en fonction des intérêts de leur public scolaire et de leur projet d'établissement. La législation existante prescrit uniquement que chaque établissement doit obligatoirement offrir au moins deux plans différenciés lesquels doivent comprendre un minimum de deux matières et un maximum de quatre, complétant neuf heures pédagogiques par semaine²³¹ (Cette information est disponible dans les documents « Bases curriculaires », sur le site web : <http://www.curriculumnacional.cl/>).

²³¹ Une heure pédagogique équivaut à 45 minutes.

Actuellement nous ne disposons pas d'études ni de statistiques sur l'offre des filières dans l'enseignement général. Le seul travail que nous avons trouvé est une étude, de l'Unité du curriculum et évaluation du Ministère de l'éducation, qui n'est pas publiée mais citée dans des documents officiels et dans des travaux académiques. Ce manque de travaux et de statistiques – ou du moins leur inaccessibilité – démontre assez bien le faible intérêt porté sur l'organisation des filières générales dans les établissements. L'étude mentionnée (Mineduc, 2006 cité par Gysling et Hott, 2010) met en évidence que l'offre des établissements se concentre sur les matières qui sont évaluées ensuite dans l'épreuve d'accès à l'université, à savoir : mathématiques, langue espagnole et communication (le nom précis étant : « Lengua Castellana y Comunicacion »), histoire, sciences sociales et biologie. Elle montre aussi que la diversité de l'offre varie considérablement suivant la taille de l'établissement et ses ressources financières : plus l'établissement est grand ou plus il a de moyens financiers, plus l'offre de filières et les combinaisons possibles de matières sont nombreuses.

En revanche, la séparation entre l'enseignement général et la filière technique-professionnelle est clairement établie dans les lois entraînant également une différenciation dans l'organisation des établissements et des parcours scolaires. À partir de la Réforme du curriculum de 1998 l'enseignement technique-professionnel est retardé de deux ans ; la différenciation n'opérant que les deux dernières années de l'enseignement secondaire. Auparavant, l'orientation professionnelle était plus précoce ; à 13 ans les élèves devaient faire leur choix entre la filière générale et professionnelle et les établissements d'enseignement professionnel étaient spécialisés dans ce type de formation. La formation générale et professionnelle ne se déroulaient pas dans un même établissement. Dès lors que la Réforme a allongé le tronc commun, les établissements professionnels demeurent spécialisés dans ce type de formation néanmoins les élèves qui assistent aux lycées professionnels les quatre années du secondaire, reçoivent une formation générale les deux premiers ans, font leur choix de spécialité à 15-16 ans et commencent la formation professionnelle différenciée à 16- 17 ans. La formation professionnelle est orientée vers l'emploi, les objectifs et les orientations de l'enseignement étant déterminés en termes de compétences générales et de profils spécifiques en lien avec les secteurs d'activité sur le marché du travail (Espinoza, Castillo et Traslaviña, 2011 ; Sepulveda, Ugalde et Campos, 2009)²³².

L'allongement du tronc commun dans la section professionnelle – la section générale était déjà organisée de la sorte dans les années 1980 – a répondu à un intérêt pour introduire des transformations profondes dans un enseignement professionnel perçu comme obsolète et

²³² L'enseignement professionnel inclut 46 spécialités correspondant à 14 secteurs d'activité.

peu adapté aux changements des sociétés contemporaines. Cependant, le retardement de l'orientation professionnelle est loin de se réaliser dans la réalité. Du fait que les lycées professionnels demeurent « séparés » des autres au niveau de l'infrastructure et du prestige, les élèves qui choisissent ces lycées prennent la décision à la fin de l'enseignement primaire, puis restent dans le même établissement. D'ailleurs, certains lycées exigent de leurs élèves qu'ils fassent leur choix de spécialité de manière anticipée afin d'assurer une demande conséquente à l'égard de l'offre de filières de l'établissement (Gysling et Hott, 2010 ; Sepulveda, Ugalde et Campos, 2009)²³³. En 2013, l'enseignement secondaire scolarise 924 905 élèves, soit 615 514 dans l'enseignement général et 309 391 dans l'enseignement professionnel. Ces chiffres indiquent qu'environ 67% des élèves sont scolarisés dans la filière générale et 33% dans la filière professionnelle²³⁴. (Mineduc, 2013a).

La fin de l'enseignement secondaire conduit à un premier diplôme unique de « licencié de l'enseignement secondaire » délivré par le Ministère de l'éducation; unique parce que c'est le même diplôme pour toutes les filières. Ce diplôme est accordé sous la seule condition d'avoir complété le cursus scolaire ; il n'est donc pas soumis à un examen de fin d'études. L'enseignement professionnel permet en plus l'accès à un diplôme de technicien de niveau moyen (LGE, 2009).

Pour compléter cette description générale de l'enseignement obligatoire il faut faire allusion au type d'établissements garantissant l'offre scolaire. Depuis les années 1980 le niveau primaire et secondaire sont fournis par trois types d'établissements définis en vertu de leur *dépendance administrative*. Premièrement les établissements publics, qui actuellement scolarisent environ 1 197 836 élèves (Mineduc, 2013a), sont administrés par le service d'éducation des mairies (municipalités) ou par une organisation à but non lucratif opérant sous tutelle de la municipalité, suivant le régime décentralisé introduit pendant les années 1980. Ces établissements sont généralement gratuits pour les élèves et leur principale source de financement provient de l'État par le biais de la « subvention », c'est-à-dire, un montant d'argent fixe par élève accordé à l'établissement en fonction du pourcentage d'assistance des élèves²³⁵.

²³³ D'après l'étude de Sepulveda, Ugalde et Campos (2009), 60% des élèves ont déclaré avoir fait les quatre années d'enseignement secondaire dans le même lycée et seulement 10% avaient changé de spécialité.

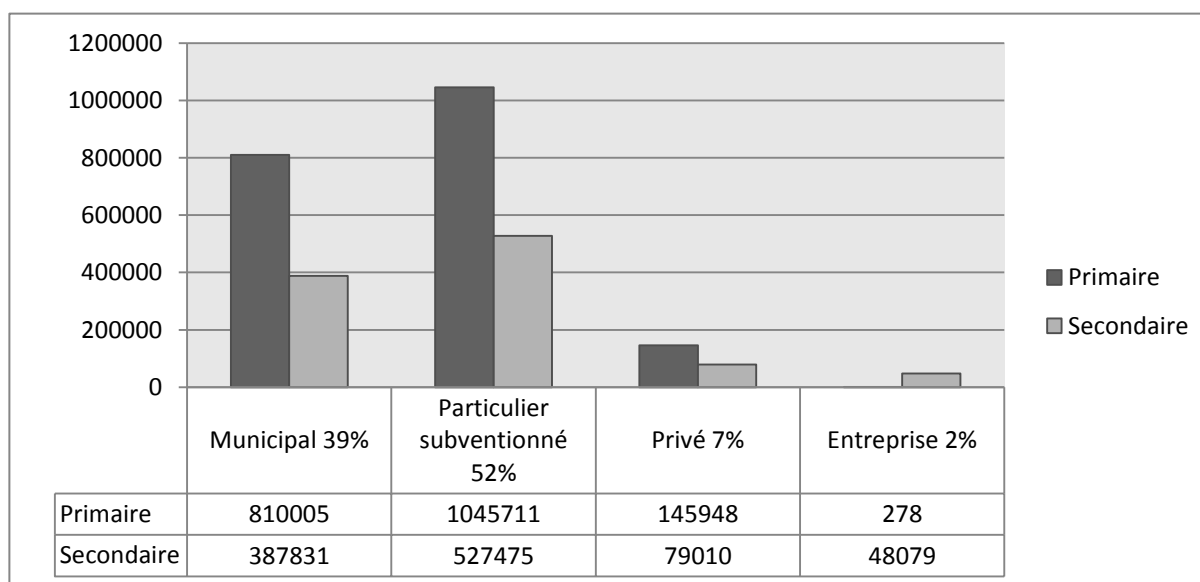
²³⁴ Les données disponibles n'incluent pas la filière artistique, probablement parce qu'elle demeure peu significative par rapport à l'effectif total.

²³⁵ Les établissements publics sont autorisés à demander des frais de scolarité seulement dans l'enseignement secondaire et à condition que la famille de l'élève soit d'accord, c'est-à-dire, les élèves ne peuvent pas être obligés à payer. En 2008 a été promulguée une nouvelle loi créant un système de subvention différenciée qui permet l'attribution d'un montant d'argent supérieur en rapport à la présence d'élèves considérés « prioritaires » (défavorisés) dans l'établissement (Ley de Subvencion Escolar Preferencial, 2008). Dans le chapitre II de ce travail est développé le thème du financement de l'éducation au Chili.

Les établissements à financement partagé (écoles particulières-subventionnées) constituent un deuxième type d'institutions d'éducation formelle ; ils scolarisent 1 573 186 élèves en 2013 (Mineduc, 2013a). Ils sont la propriété d'une personne ou d'une entité juridique particulière, sont soumis au régime de subvention de l'État et peuvent exiger le paiement de frais de scolarité. Par conséquent il s'agit d'établissements qui perçoivent des fonds publics tout en étant privés ; ils ne sont pas gratuits pour les élèves et peuvent avoir des buts lucratifs. Ils possèdent, d'un point de vue administratif, une relative autonomie car ils ne dépendent pas des municipalités néanmoins – à partir de 2009 – la loi exige au titulaire de rendre compte de leur fonctionnement auprès du Ministère de l'éducation.

Enfin, le troisième type d'institutions correspond aux écoles privées, lesquelles accueillent 224 958 élèves en 2013 (Mineduc, 2013a). Ces établissements sont privés à part entière dans la mesure où ils dépendent administrativement de leur titulaire particulier et non d'un organisme public et peuvent avoir des buts lucratifs. De plus, ces écoles ne reçoivent pas de fonds publics, les coûts associés à la scolarisation étant assumés complètement par les familles. Enfin, un quatrième type d'institutions ne scolarisant que 48 357 élèves correspond à des écoles d'entreprises, focalisées davantage sur l'enseignement professionnel. Elles sont particulières et reçoivent un financement public²³⁶.

Distribution de l'effectif de l'enseignement obligatoire par niveau et type d'établissements



Année de référence : 2013. Élaboration personnelle.

Source : "Estadísticas de la Educación », Ministerio de Educación de Chile (2013a).

²³⁶ A partir d'ici nous allons exclure ce quatrième type d'institutions de notre présentation car il représente un nombre très faible d'institutions et d'élèves, s'agissant d'un cas particulier au sein du système scolaire.

c) L'enseignement supérieur

Une fois l'enseignement secondaire complété, la condition minimale pour accéder à l'enseignement supérieur est la possession du diplôme de l'enseignement secondaire « licencié de l'enseignement secondaire ». Il s'agit toutefois d'une condition nécessaire mais non suffisante étant donné que les institutions d'éducation supérieure les plus importantes exigent en outre une épreuve de sélection universitaire (PSU). Cette épreuve à caractère national consiste en une série d'évaluations au format de questionnaire (QCM) comprenant les programmes d'études des matières principales de l'enseignement secondaire, à savoir : mathématiques et langage et communication. Elle inclut également des épreuves facultatives d'histoire et de sciences, lesquelles sont exigées par certaines carrières en fonction de leurs profils de connaissances (par exemple, la carrière de médecine peut demander l'épreuve facultative de biologie, la carrière d'ingénierie peut exiger l'épreuve facultative de physique, etc.). La PSU a lieu pendant une semaine, au mois de Décembre, qui au Chili correspond à la fin de l'année scolaire. Les élèves de terminale seront les plus nombreux à se présenter néanmoins des élèves plus âgés aussi passent cette épreuve car une personne est autorisée à se présenter à l'épreuve de façon illimitée. En revanche, la postulation aux universités est limitée à trois fois par personne. La PSU donne lieu à un score par épreuve et un score global entre environ 200 et 850 points. Les conditions d'admission à l'enseignement supérieur et donc aussi les exigences de la PSU varient suivant les types d'institutions (OCDE et Banque mondiale, 2009 ; OCDE, 2012c).

Dans l'éducation tertiaire la Loi générale d'éducation (2009) reconnaît l'existence de trois types d'institutions en vertu du type de formation proposée. Premièrement, les universités se spécialisent en une formation académique pouvant délivrer des diplômes en termes de « degrés académiques » : la licence qui généralement a une durée de 4 ans ; le master (magister) d'une durée de deux ans et le doctorat, d'une durée comprise entre 4 et 5 ans. Les universités forment aussi aux métiers établis par la loi (professeurs des écoles, médecins, ingénieurs, pharmaciens, psychologues, sociologues, architectes, etc.). Usuellement ces professions sont obtenues après une licence générale de 4 ans et un ou plusieurs années de spécialisation et de stages pratiques (OCDE et Banque mondiale, 2009). Les universités existantes sont regroupées en deux types. D'une part, les universités du CRUCH (Conseil des recteurs des universités du Chili) qui constituent 25 institutions dont 16 sont publiques et appartiennent à l'État et 9 sont privées subventionnées par l'État. Ces universités sont nommées « traditionnelles » car elles ont une tradition longue et reconnue en matière d'éducation universitaire (elles existaient avant la grande réforme des années 1980). De

surcroît, elles sont les plus sélectives, exigeant des scores (un calcul qui comprend le score de la PSU et la moyenne des notes du lycée) qui, même s'ils varient significativement entre les différentes carrières, demeurent élevés par rapport aux autres institutions d'enseignement supérieur. D'autre part, il existe environ 35 universités privées, appartenant donc à un particulier, mais que la loi interdit d'avoir un but lucratif (cette ordonnance n'est toutefois pas toujours respectée). Ce groupe d'universités privées est très divers ; le seul point commun étant le type de diplômes – académiques et professionnels – auxquels elles préparent. La qualité et le prestige attribués sont très variables ainsi que les conditions d'admission. Lorsque l'université est réputée, elle exige des scores élevés semblables à ceux des universités « traditionnelles », cependant certaines universités dont la qualité de l'enseignement n'est pas garantie, peuvent exiger de faibles scores, voire uniquement la présentation à la PSU.

Les instituts professionnels constituent le deuxième type d'institutions d'éducation tertiaire. N'étant pas autorisés à délivrer des grades académiques (licence, master et doctorat), la plupart des instituts professionnels offrent des formations de 4 ans conduisant à un diplôme professionnel (type 5A dans les catégories de l'Unesco) mais ils sont aussi nombreux à préparer aux diplômes de technicien supérieur (5B). Pour y accéder les exigences sont plus faibles que celles des universités : la PSU n'est pas toujours obligatoire et lorsqu'elle est exigée c'est uniquement en termes de présentation (sans tenir compte du score) ou bien le score demandé est très bas. En 2012 il y avait 45 instituts, tous privés et ayant le droit à avoir des buts lucratifs. Finalement, le troisième type d'institutions est composé par les Centres de formation technique (CFTs). Ils préparent et délivrent uniquement les diplômes de technicien supérieur ; il s'agit donc des études courtes de deux ans ou deux ans et demi (Type 5B de l'Unesco). Les Centres de formation technique fonctionnent administrativement comme les instituts, c'est-à-dire, ils sont tous privés et peuvent tirer des profits économiques de leur activité. Ils n'exigent pas la PSU et ne réalisent pratiquement pas de sélection (OCDE, 2012c).

Au total, en 2012, l'enseignement supérieur toutes institutions et tous niveaux confondus accueille 1.127.200 jeunes, soit un taux de scolarisation d'environ 55% par rapport à la tranche d'âge 18-24 ans. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des institutions et de la distribution de l'effectif dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2012c) :

	Universités traditionnelles (CRUCH)	Universités privées	Instituts Professionnels	Centres de Formation technique	Ensemble
Nombre d'institutions	25	35	45	68	173
Effectif	311.775	374.214	301.162	140.049	1.127.200 Dont privé 815.425 (72%)
Pourcentage de l'effectif	28%	33%	27%	12%	100%

Année de référence 2012

Source, OCDE 2012c

2. Le système éducatif français

Le système scolaire français est régi actuellement par un ensemble de lois contenues dans le Code de l'Éducation. Le Code de l'éducation réunit tous les textes de loi et ses modifications dans un document unique et intégré. Au moment de la rédaction de ce travail, les principales lois en vigueur régulant de manière globale l'Éducation nationale correspondent à la Loi d'orientation n°89-456 du 10 juillet 1989 et la Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et programme pour l'avenir de l'école. La qualité et l'égalité des chances constituent les principes fondamentaux de cette loi dont la disposition majeure est la définition d'un socle commun des compétences que tous les élèves doivent maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. D'autres textes importants sont les lois de décentralisation (loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, modifiée par la loi n° 85-97 du 25 janvier 1985 ; et la loi n° 2004-809 du 13 août 2004) ; la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 et la loi organique relative aux lois de finances du 1^{er} août 2001. Enfin, une série de circulaires et d'arrêts régulant le fonctionnement des établissements et l'organisation de l'année scolaire sont publiées dans le bulletin officiel de l'éducation nationale (IBE et Unesco, 2011b).

Au cours de l'année 2012 un processus de concertation impliquant un débat social autour de la « refondation de l'école de la République » a eu lieu dans l'ensemble du pays. Les différents acteurs de l'éducation nationale ont analysé le système éducatif, les sessions débouchant sur un rapport de la concertation (9 octobre 2012) sur lequel fut élaboré le projet de loi du ministre Vincent Peillon nommé « La refondation de l'école de la République », présenté à l'Assemblée Nationale en mars 2013. Cette loi, qui modifie la loi d'orientation de

2005, fut promulguée le 8 juillet 2013. Nous faisons une brève description des mesures clés de ce projet dans le premier chapitre²³⁷.

Actuellement le système éducatif au niveau central est gouverné par le Ministère de l'éducation nationale et par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le Ministère est responsable de la politique éducative au niveau national, des programmes d'étude, du financement de l'éducation, du recrutement des enseignants (concours public), des évaluations nationales et des grandes orientations du système éducatif. Au niveau déconcentré le territoire est divisé en 30 académies qui, pour la plupart, correspondent aux régions et sont dirigées par un recteur nommé par le Président de la République. Au niveau départemental, les services départementaux de l'éducation nationale sont sous la responsabilité du directeur académique (ancien inspecteur de l'académie). D'autres instances centrales dans l'enseignement scolaire sont : l'inspection générale de l'éducation nationale, le Haut conseil de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil national de la vie lycéenne, le Conseil territorial de l'éducation nationale, entre autres (Eurydice, 2010)²³⁸. Depuis les lois de décentralisation des années 1980, les collectivités locales (régions ; départements et mairies) ont progressivement acquis des nouvelles compétences administratives et de gestion des établissements. Cependant, le système éducatif demeure centralisé dans la mesure où les instances locales s'occupent principalement de l'infrastructure, du fonctionnement des établissements et de la définition des filières professionnelles et techniques. Les communes sont responsables des écoles primaires, les départements prennent en charge l'enseignement secondaire inférieur et les régions s'occupent du secondaire supérieur :

Les domaines de compétence de l'État et des collectivités locales

Compétences	École primaire	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur
Investissement (construction, reconstruction), équipements et fonctionnement	Commune	Département	Région
Dépenses pédagogiques	Commune	État	État
Personnels enseignants (recrutement, formation, affectation, rémunération)	État	État	État
Programmes d'enseignement	État	État	État
Validation des diplômes	-	État	État

Source : Extrait du document « L'enseignement scolaire en France 2012 » (MEN, 2012c).

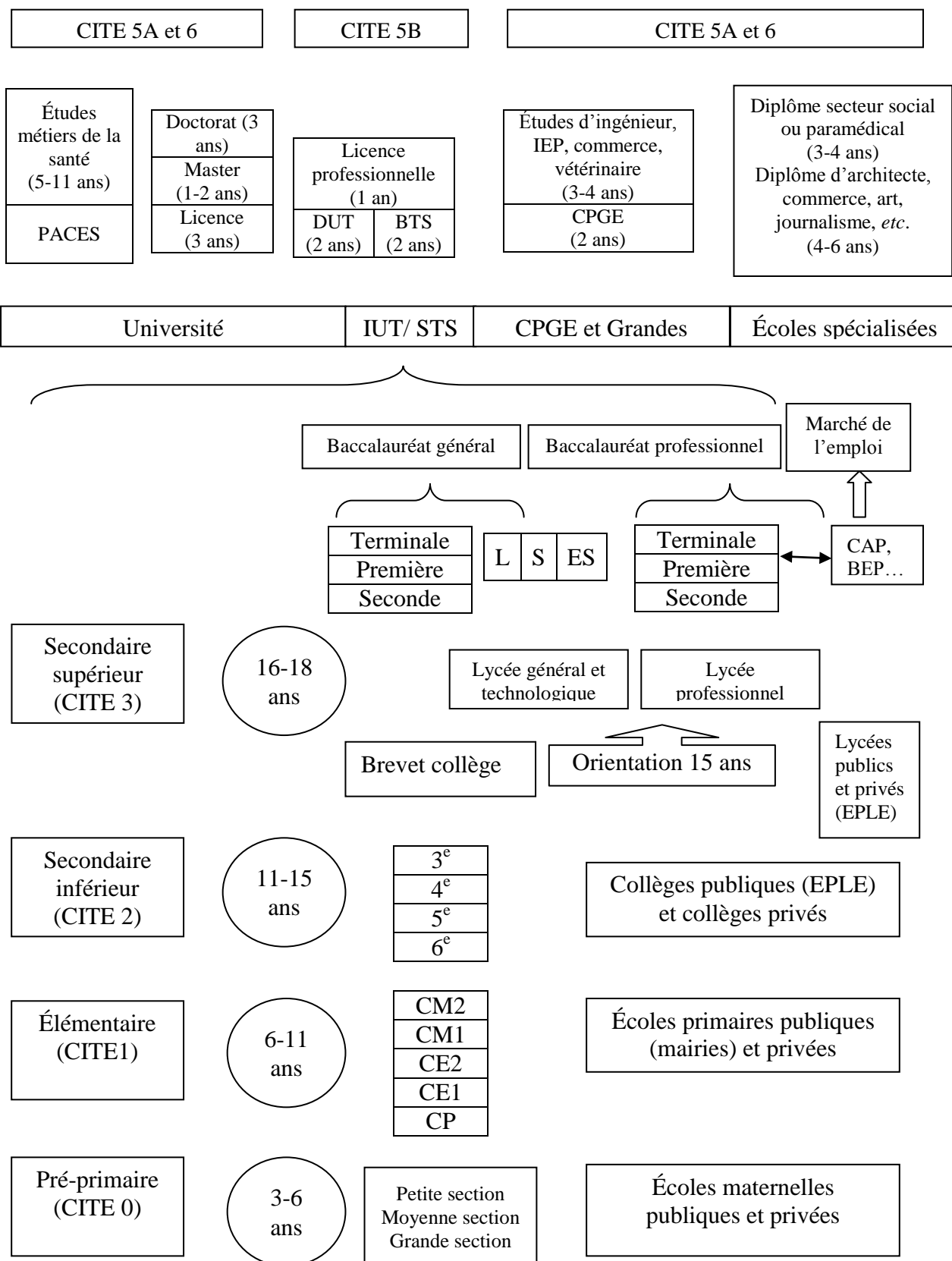
²³⁷ Pour une présentation complète, voir le site web du Ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

²³⁸ Le nouveau projet de loi de V. Peillon introduit un autre organe nommé « Conseil supérieur des programmes ». Voir aussi le site de l'Eurydice : « Eurypédia » : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

À l'intérieur des établissements l'organisation et le personnel varient suivant les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire supérieur (le niveau dont il est question dans ce travail), la principale autorité est le chef d'établissement suivi par le principal adjoint. D'autres professionnels chargés des domaines spécifiques sont : le conseiller principal d'éducation (responsable de la vie scolaire des élèves hors des cours et donc de l'organisation des surveillants), le conseiller d'orientation, l'infirmière, le documentaliste, l'assistant social et l'assistant d'éducation. À la différence du système chilien, en France ces professionnels sont présents dans tous les établissements constituant une organisation relativement homogène. Les autres acteurs de la communauté éducative possèdent certaines instances de participation dans la gestion et le fonctionnement du lycée. Par exemple, des représentants de la direction, des élèves, des parents et des professeurs intègrent le Conseil d'administration, le Conseil de la vie lycéenne, la Commission permanente et le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Ils participent également à deux instances à caractère pédagogique qui prennent des décisions relevant de la discipline, du redoublement et de l'orientation des élèves, à savoir : le Conseil de discipline et le Conseil de classe²³⁹. En ce qui concerne la structure des parcours scolaires en France, elle comprend actuellement cinq niveaux : l'enseignement pré-primaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire inférieur, l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur.

²³⁹ Voir site internet du Ministère de l'éducation, notamment : <http://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>

Structure de l'enseignement formel en France



Source : Élaboration personnelle à partir des références citées dans cette annexe. Les niveaux d'enseignement sont associés à la nomenclature internationale CITE 97 (voir par exemple, Regards sur l'éducation 2012 (OCDE, 2012a).

a) L'enseignement pré-primaire

Ce niveau correspond à la première étape de la scolarité des enfants entre 2-3 ans et jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire à l'âge de 6 ans. L'enseignement pré-primaire n'est pas obligatoire cependant il est considéré comme un niveau de l'éducation nationale à part entière. Il dépend administrativement du Ministère de l'Éducation nationale étant régi par les mêmes principes fondamentaux à la base de l'ensemble du système éducatif. En fait, les écoles maternelles constituent presque un seul type d'institutions appartenant au service public et ayant le même fonctionnement et les mêmes objectifs sur tout le territoire français. Le service public est donc largement supérieur au privé, comprenant 87,8% de l'effectif de l'enseignement préélémentaire en 2012 (MEN, 2013b)²⁴⁰. Administrativement les écoles maternelles dépendent de l'État – au travers du Ministère de l'éducation nationale – et des communes ; ces deux instances possédant des compétences différenciées. L'État est responsable de la formation et du financement des enseignants ainsi que de la définition des orientations générales du fonctionnement et des programmes d'étude. La commune s'occupe de l'infrastructure (les locaux sont la propriété de la commune), des équipements pédagogiques et d'autres aspects du fonctionnement de l'école tels que les activités périscolaires (restauration, garderie, etc.). Enfin, les écoles maternelles privées sont régies par les mêmes principes que les établissements privés de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire, la grande majorité de ces écoles ont un contrat avec l'État se pliant aux conditions d'admission, aux normes de fonctionnement et aux programmes d'études dictés par le Ministère de l'éducation nationale (Eurydice, 2010).

L'enseignement formel est organisé depuis 1989 en cycles pluriannuels, l'enseignement préélémentaire correspondant au cycle des « apprentissages primaires » et au cycle des « apprentissages fondamentaux ». L'école maternelle est divisée en trois classes : la petite section (2-3 à 4 ans), la moyenne section (4-5 ans) et la grande section (5-6 ans). Les deux premières sections font partie du cycle des apprentissages primaires tandis que la grande section correspond au cycle des apprentissages fondamentaux, s'étendant pendant les deux premiers ans de l'enseignement élémentaire. De cette manière, la grande section opère comme un niveau d'enchevêtrement entre l'école maternelle et l'école élémentaire, cristallisant la continuité entre ces deux niveaux (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011).

D'après la loi d'orientation de 1989, sur ce point toujours en vigueur, tous les enfants à partir de 3 ans doivent être accueillis dans une école maternelle si la famille en fait la demande. En revanche à l'âge de deux ans le service public garantit l'accès des enfants dans

²⁴⁰ Ce chiffre inclut la France Métropolitaine, les domaines d'outre-mer et Mayotte.

la mesure où il y a des places disponibles, privilégiant les secteurs socialement plus défavorisés. L'accueil de la petite enfance avant les 3 ans demeure ainsi séparé de la structure de l'éducation formelle s'agissant d'un modèle dit de « juxtaposition des structures » puisque l'éducation et l'accueil de la petite enfance se réalise en deux structures différentes en fonction de l'âge des enfants (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011).

En 2012 l'enseignement préélémentaire (2-5 ans) scolarise 2 557 000 enfants en France Métropolitaine, départements d'outre-mer et Mayotte. Le taux de scolarité variant considérablement en fonction de l'âge, reflète la séparation institutionnelle introduite au moment où l'école maternelle commence à être prise en charge par l'État. Ainsi, alors que le taux d'accès à 3, 4 et 5 ans est généralisé (100% des enfants sont scolarisés), à l'âge de 2 ans seulement 11% des enfants sont accueillis par les écoles maternelles (MEN, 2013b). Du fait d'être intégrée au système formel d'éducation, l'école maternelle française est singulière et demeure reconnue internationalement. La France se trouve donc dans le groupe minoritaire des pays qui parviennent à garantir l'accès généralisé à partir de 3 ans, le taux moyen des pays de l'OCDE se situant autour de 66% (OCDE, 2012a). C'est la raison pour laquelle les débats actuels et les politiques publiques de l'éducation préélémentaire portent davantage sur la qualité de l'enseignement, notamment en termes d'acquisition des compétences essentielles pour la maîtrise de la langue. La loi de 2005 sans changer la structure ni inclure ce niveau dans la définition du socle commun de compétences, renforce toutefois son importance en tant que préparation pour la scolarité obligatoire et pour l'égalité des chances. La nouvelle loi de refondation de l'école inclut l'école maternelle dans le socle commun de compétences, renforçant ainsi sa continuité avec l'enseignement obligatoire.

b) L'enseignement obligatoire et le lycée

En France l'enseignement obligatoire commence avec l'entrée à l'école élémentaire à l'âge de 6 ans jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire inférieur ou le début du lycée, à 16 ans (à la différence du système chilien, en France l'obligation scolaire est fixée en fonction de l'âge et non du niveau d'enseignement). L'école primaire comprend la maternelle et l'école élémentaire constituant l'étape nommée « premier degré ». Cette étape comporte deux cycles pluriannuels. Le premier cycle des « apprentissages fondamentaux » commence à la dernière année de la maternelle (grande section) et se poursuit les deux premières années de l'école élémentaire : le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire première année (CE1). Ensuite, le cycle des « approfondissements » comprend trois classes : le cours élémentaire deuxième année (CE2), le cours moyen première année (CM1) et le cours moyen deuxième année (CM2). Au total, l'école élémentaire a une durée de 5 ans (de 6 à 11 ans).

En 2012 l'enseignement élémentaire scolarise 4 115 700 enfants et le second degré (secondaire inférieur et supérieur) 5 422 000 élèves²⁴¹. L'enseignement élémentaire est généralisé, le taux de scolarisation étant de 100%. Ensuite, à 15 et 16 ans le taux de scolarisation diminue légèrement à 97,5% et 97,7% respectivement²⁴² mais malgré cela, les taux de scolarisation demeurent élevés ce qui permet d'affirmer que l'accès est universel jusqu'à la fin de l'obligation scolaire. Les années du lycée, dépassant l'obligation scolaire, continuent d'accueillir la plupart de la population puisqu'à 17 ans le taux de scolarisation atteint toujours 88,3% et à 18 ans il atteint 76,5% (MEN, 2013b)²⁴³.

L'enseignement secondaire – ou second degré – est divisé en deux niveaux : l'enseignement secondaire inférieur (le collège) et l'enseignement secondaire supérieur (le lycée). Le collège accueille les élèves entre 11 et 15 ans comprenant quatre années ou classes (6^e, 5^e, 4^e et 3^e) pendant lesquelles la formation est de caractère général et commun pour tous les élèves. Ces classes sont à leur tour regroupées en trois cycles : le cycle d'adaptation correspond à la classe de 6^e ; le cycle central regroupe les classes de 5^e et 4^e et la classe de 3^e correspond au cycle d'orientation. Sans qu'il existe une orientation au collège, la principale source de différenciation de la formation s'opère par le biais des « options ». Dans le cycle central, les élèves peuvent choisir de manière facultative une option de latin et doivent choisir une seconde langue vivante étrangère ou régionale. Dans le cycle d'orientation, les élèves ont l'option d'une deuxième langue étrangère ou régionale et une option facultative, soit d'une langue ancienne (du latin ou du grec), soit de « découverte professionnelle ». En dépit du caractère « unique » du collège, le système éducatif permet une première orientation vers la voie professionnelle à partir du cycle d'orientation. Il s'agit d'une « troisième préparatoire aux formations professionnelles » à laquelle les élèves accèdent uniquement sous la demande de leur famille.

À la fin du collège l'Éducation nationale délivre le diplôme national du brevet conçu comme un certificat des connaissances et des compétences acquises au collège. Ne constituant pas une condition pour l'accès aux niveaux supérieurs du système éducatif, le brevet remplit

²⁴¹ Ces chiffres incluent l'adaptation scolaire, la scolarisation des enfants handicapés et la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) en France Métropolitaine et dans les départements d'outre-mer y compris Mayotte. Généralement nous présentons les statistiques de cette manière cependant dans certaines situations nous devons exclure les formations spéciales parce que les données officielles plus désagrégées ne les intègrent pas. Pour cette raison les chiffres ne sont pas toujours identiques.

²⁴² Ces taux de scolarisation correspondent au taux net, c'est-à-dire au pourcentage d'élèves d'une tranche d'âge donnée sur la population totale de la même tranche d'âge. À la différence du Chili, en France, les statistiques officielles affichent les taux de scolarisation par âge et non pas par niveau d'enseignement.

²⁴³ Du fait que le lycée scolarise une portion élevée de la population de l'âge correspondant à ce niveau, pour des raisons analytiques, nous le traitons *comme* un deuxième cycle de l'enseignement obligatoire, d'autant plus que notre démarche comparative concerne une tranche d'âge où l'enseignement est obligatoire au Chili alors qu'elle dépasse l'obligation scolaire en France. La comparaison n'est toutefois pas affectée parce que malgré cette différence juridique, les taux de scolarisation demeurent assez proches dans ces deux pays.

d'avantage une fonction d'évaluation. Ce caractère évaluatif fut renforcé dans la Loi d'orientation de 2005 du fait qu'elle lui confère l'attribution d'attester la maîtrise du socle commun des compétences, opérant ainsi comme une évaluation de l'élève et du système éducatif dans son ensemble (MEN, 2012c). Ce diplôme est attribué sur la base des notes de troisième et des résultats obtenus à l'examen effectué en fin de collège. En 2012 le taux de réussite au brevet au niveau national s'élève à 84,5% (MEN, 2012a).

L'enseignement secondaire supérieur, le lycée, commence à l'âge de 15 ans généralement jusqu'à 18 ans, l'âge de la fin variant en fonction de la durée de la formation poursuivie par les élèves. C'est au passage du collège au lycée (15-16 ans) que se réalise la première orientation dans laquelle les élèves s'orientent vers un lycée général et technologique ou vers un lycée professionnel. Le lycée général et technologique offre une formation conduisant au diplôme du baccalauréat général ou technologique et au brevet de technicien. Il est structuré en trois années. Premièrement, la classe de seconde (aussi nommée cycle de détermination), dispense un enseignement général basé sur l'acquisition d'une culture commune pour tous les élèves. Dans cette classe il n'y a pas de spécialisation mais uniquement deux options d'enseignements d'exploration choisies par les élèves entre quatre domaines différents (économie, sciences et technologie, enseignements littéraires et enseignements artistiques). Ces options ne conditionnent pas l'orientation ultérieure constituant une découverte des disciplines pour que l'élève dispose des informations nécessaires pour faire son choix. À la fin de seconde les élèves choisissent une des trois filières générales (économique et sociale, littéraire ou scientifique) ou bien une filière technologique, donnant lieu à la spécialisation du cycle terminal, c'est-à-dire, dans les deux dernières classes du lycée (première et terminale). Les filières générales conduisent aux études supérieures longues et préparent au diplôme du baccalauréat général, lui aussi spécialisé suivant chacune de ces filières. La filière technologique, en revanche, conduit vers les études supérieures courtes (techniques) sans pour autant empêcher la poursuite d'études longues par la suite. Cette voie prépare au baccalauréat technologique et dans les lycées agricoles au brevet de technicien agricole également. La réforme introduite en 2010 modifie l'emploi de temps et le curriculum dans la filière générale et technologique afin d'accorder une proportion plus importante de temps à la « culture commune ». En première les enseignements obligatoires communs correspondent à 60% du temps alors qu'en terminale 70% du temps est consacré aux enseignements spécifiques (MEN, 2012c). Le tableau ci-dessous présente, à titre d'exemple, la grille horaire de la classe de terminale ES (valable pour l'année 2012-2013).

Grille horaire du cycle terminal de la voie générale, série Économique et sociale.

Type d'enseignement	Discipline	Heures par semaine
Enseignements communs aux trois séries	Langue vivante 1 et 2	4h
	Éducation physique et sportive	2h
	Éducation civique, juridique et sociale	0h30
	Accompagnement personnalisé (*)	2h
	Heures de vie de classe (**)	10h annuelles
Enseignements spécifiques série ES	Sciences économiques et sociales	5h
	Mathématiques	4h
	Histoire et géographie	4h
	Philosophie	4h
Un enseignement de spécialité au choix parmi	Mathématiques	1h30
	Sciences sociales et politiques	1h30
	Économie approfondie	1h30
Total minimum d'heures		27h (+ heures de vie de classe)
dont spécifiques à la série		18h30
Enseignements facultatifs (2 au plus parmi)	Langue vivante 3	3h
	Langues et cultures de l'Antiquité : latin	3h
	Langues et cultures de l'Antiquité : grec	3h
	Éducation physique et sportive	3h
	Arts	3h
Enseignement facultatif	Atelier artistique	72h annuelles

Source : Bulletin officiel spécial n°1 du 4 février 2010 (valable pour 2012-2013). Extrait du site www.eduscol.education.fr

(*) L'accompagnement personnalisé est un temps consacré aux activités permettant le soutien des élèves en difficulté, l'approfondissement des connaissances et des méthodes d'étude et/ou l'orientation. Cet espace est organisé au sein de chaque établissement.

(**) Heures destinées à la réalisation d'activités ou le traitement des sujets concernant la classe et son intégration au sein du lycée. Elles sont organisées au niveau de l'établissement par le professeur principal et le conseiller principal avec la collaboration d'autres professionnels. Les élèves peuvent, dans certains cas, animer les séances.

La voie professionnelle consiste en une formation spécialisée dans un secteur d'activité s'orientant vers l'insertion immédiate au marché de l'emploi ou vers la réalisation des études supérieures techniques courtes. Il existe deux modalités plus importantes à savoir : une formation professionnelle préparant le baccalauréat professionnel en trois ans et une formation de deux ans préparant le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Le baccalauréat professionnel est un diplôme attestant la capacité à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée dans environ 80 domaines productifs différents rattachés à des champs professionnels (19 champs). Il permet également l'accès à l'enseignement supérieur, notamment dans les études courtes conduisant au degré de technicien supérieur. Pendant le cursus de trois ans conduisant au baccalauréat professionnel (seconde, première et terminale professionnelles) les élèves peuvent accéder à un diplôme intermédiaire, le Brevet professionnel (BEP) qui auparavant correspondait à une formation séparée mais à partir de la

reform de 2009 est intégré au cursus du baccalauréat professionnel afin d'augmenter les chances d'accès à ce niveau de formation tout en donnant la possibilité d'avoir un diplôme avant de compléter les trois années de formation. Désormais tous les élèves inscrits en lycée professionnel doivent obligatoirement passer les épreuves pour l'obtention d'une certification intermédiaire, soit un BEP, soit un CAP²⁴⁴.

Le CAP est un diplôme intermédiaire pour les élèves qui se réorientent vers le baccalauréat professionnel par le biais d'une passerelle entre ces deux formations, introduite elle aussi en 2009 ; néanmoins le CAP, à la différence du BEP, est conçu comme un diplôme spécifique conduisant directement à l'insertion au marché du travail. Il constitue une première qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié pour l'exercice d'un métier spécifique dans environ 200 spécialités. La formation a une durée de deux ans et, comme le baccalauréat professionnel, comprend des enseignements scolaires ainsi que des stages dans le milieu professionnel²⁴⁵ (MEN, 2012c). Outre les formations professionnelles que nous avons décrites, il existe une troisième voie nommée « apprentissage ». L'apprentissage consiste en une formation préparant à un diplôme professionnel du second degré (Bac professionnel, BEP, CAP, BP, etc.) ou de l'enseignement supérieur (BTS, DUT, etc.) ou bien à un titre à finalité professionnelle. Il se réalise dans un centre de formation d'apprentis (CFA) et dans le milieu professionnel sous la tutelle d'un employeur ; l'apprenti possède donc le statut de jeune travailleur salarié dans le secteur privé ou dans la fonction publique et dans le cas de l'enseignement secondaire, il signe un contrat de formation de « bac » professionnel en trois ans ou de CAP pour deux ans. Les apprentis qui poursuivent la formation de trois ans, à la différence des élèves inscrits en lycée professionnel, peuvent mais ne sont pas obligés de se présenter aux diplômes intermédiaires (CAP ou BEP).

En 2012 l'enseignement secondaire supérieur a accueilli 2 109 700 élèves dans toutes ses filières ; soit 1 452 200 élèves dans l'enseignement général et technologique et 657 500 élèves dans les différentes formations professionnelles. La voie générale scolarise ainsi la grande majorité de l'effectif, 69%, et la voie professionnelle seulement 31%. Au sein de la voie générale la répartition de l'effectif de terminale (2012) dans les filières est la suivante :

²⁴⁴ Avant la reform de 2009 la formation professionnelle avait une durée de quatre ans car elle incluait une seconde générale et un palier d'orientation en fin de la seconde. Ensuite l'élève poursuivait trois ans de formation professionnelle dans la spécialité choisie. Le BEP était un diplôme indépendant du baccalauréat, par conséquent les élèves qui en possession d'un BEP souhaitaient accéder au baccalauréat devaient continuer deux ans dans une formation similaire, malgré des répétitions au niveau des contenus.

²⁴⁵ En plus des diplômes mentionnés ci-dessus (CAP, BEP et Bac professionnel) d'autres diplômes existant dans l'enseignement secondaire sont : le Brevet professionnel (accessible uniquement par apprentissage) ; la Mention complémentaire (MC, un an après le « bac » professionnel ou le CAP) ; le brevet des métiers d'art (BMA, deux ans après un CAP du secteur des métiers d'art) .

35,9% en scientifique ; 22,7% en économique et sociale ; 11,8% en littéraire et enfin, 29,6% en filière technologique (MEN, 2013d).

En ce qui concerne le type d'établissements de l'enseignement obligatoire et du lycée, il est possible de distinguer deux modalités : les établissements publics et privés. Les établissements publics scolarisent en 2012 environ 12 140 900 élèves dans le premier et le second degré et dans toutes les modalités (sauf les formations post-bac) en France Métropolitaine et dans les Départements d'outre-mer (MEN, 2013d). Les collèges et les lycées sont considérés des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) jouissant d'un certain degré d'autonomie financière et administrative. D'ailleurs, la loi de décentralisation de 2004 renforce cette autonomie permettant que les départements et les régions deviennent propriétaires des collèges et des lycées respectivement. Ces établissements sont gratuits pour les élèves (Gauthier et Robert, 2005).

Les établissements privés en France métropolitaine et Outre-mer scolarisent 17% de l'effectif total, accueillant 2 051 700 élèves en 2012 dans l'ensemble des formations correspondant au premier et second degré (MEN, 2013d). Ne constituant pas « un secteur privé » unifié, depuis la loi Debré de 1959 ils entretiennent, par le biais d'un contrat, un rapport avec l'État en tant qu'instances individuelles. En fonction du contrat il est possible d'identifier deux modalités d'établissements privés : les établissements sous contrat et les établissements hors contrat. Les premiers concentrent la plupart de l'effectif scolarisé dans les établissements privés, soit 97,5% des élèves du premier degré et 97,3% des élèves de second degré (environ 2 millions d'élèves, MEN, 2013b). Ces établissements reçoivent un financement de l'État au titre de rémunération et de formation du personnel enseignant et les collectivités contribuent aux dépenses de fonctionnement ; ils doivent accueillir tous les élèves sans distinction aucune et en respectant leur liberté de conscience²⁴⁶. Les établissements privés sous contrat peuvent demander une contribution financière aux familles mais sans dépasser les limites établies dans le contrat. De cette manière, les familles ne prennent pas en charge le coût de la scolarité mais des activités périscolaires, de la formation religieuse et d'autres services supplémentaires. Les frais de scolarités demeurent donc limités et sont d'ailleurs soumis au contrôle préfectoral ; le coût total pour la famille peut toutefois augmenter considérablement du fait que – à la différence des établissements publics – les

²⁴⁶ Il y a deux sortes de contrats avec l'État : le contrat simple et le contrat d'association. Le contrat simple est actuellement valable dans un nombre très restreint d'écoles et uniquement dans le premier degré. Le contrat d'association, en revanche, comprend la grande majorité des établissements privés de premier et second degré. La différence entre ces régimes relève du poids du financement public et donc du contrôle et de l'emprise de l'État, plus fort dans le cas des contrats d'association. Le contrat d'association est assujéti à une condition supplémentaire, à savoir l'existence d'un « besoin scolaire » reconnu dans le périmètre géographique de l'établissement (Gauthier et Robert, 2005 ; site web Ministère de l'éducation).

autres services (la restauration ou les manuels, par exemple) ne sont pas subventionnés. Enfin, les établissements privés hors contrat jouissent d’une autonomie administrative et financière, ne dépendent ni de l’État ni des collectivités. Ces établissements sont la propriété d’un particulier ou d’une association et à condition de respecter les normes que l’État impose en matière d’ouverture et de fonctionnement (titres du personnel, obligation scolaire, respect des normes sanitaires et des « bonnes mœurs », entre autres), ils possèdent une totale liberté d’enseignement et de coût pour les familles. Ils sont à ce titre de nature commerciale pouvant avoir des buts lucratifs. À leur tour ces établissements ne perçoivent pas de financement public, leur personnel est particulier et se régit entièrement par le droit privé (Eurydice, 2010 ; Gauthier et Robert, 2005). Cette modalité demeure peu significative scolarisant en 2012 environ 52.735 élèves dans les différentes formations (hors post-bac) du premier et second degré (MEN, 2013b)..

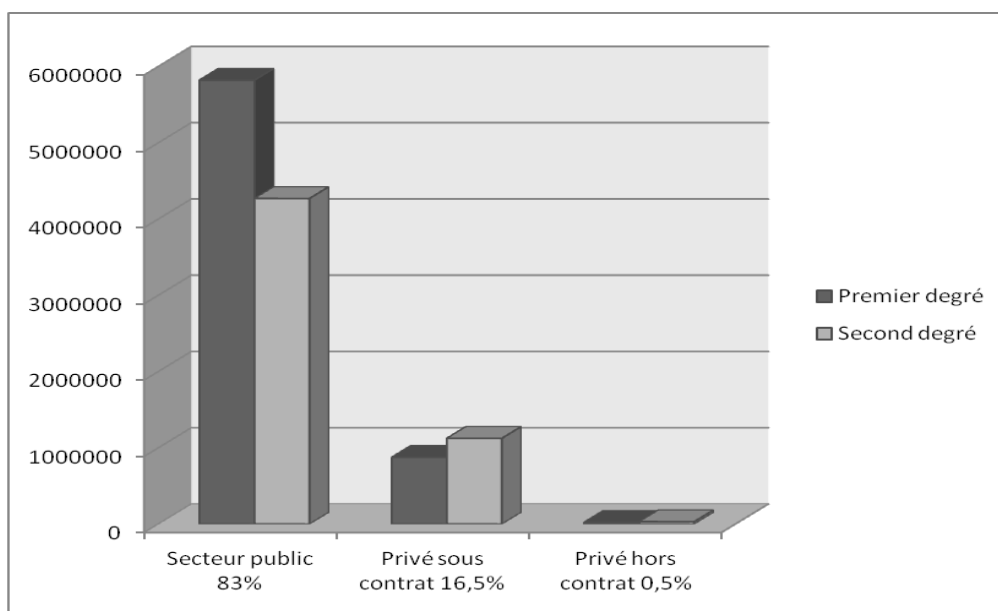
Distribution de l’effectif du premier et second degré par type d’établissements

	Public	Privé	
		Sous contrat	Hors contrat
Nombre total d’élèves	10 089 100	1 998 981 (97,5%)	52 735 (2,5%)
Total public/privé	10 089 100	2 051 716	
Pourcentage	83%	17% (16,5% + 0,5%)	

Année de référence : 2012 (France Métropolitaine + DOM + Mayotte). Les données incluent l’adaptation scolaire, la scolarisation des enfants handicapés et l’éducation spéciale (SEGPA) mais excluent les formations post-bac.

Source : Repères et références statistiques (MEN, 2013b).

Distribution de l'effectif du premier et second degré par type d'établissement



Année de référence : 2012. Élaboration personnelle.
Source : Repères et références statistiques (MEN, 2013b).

c) L'enseignement supérieur

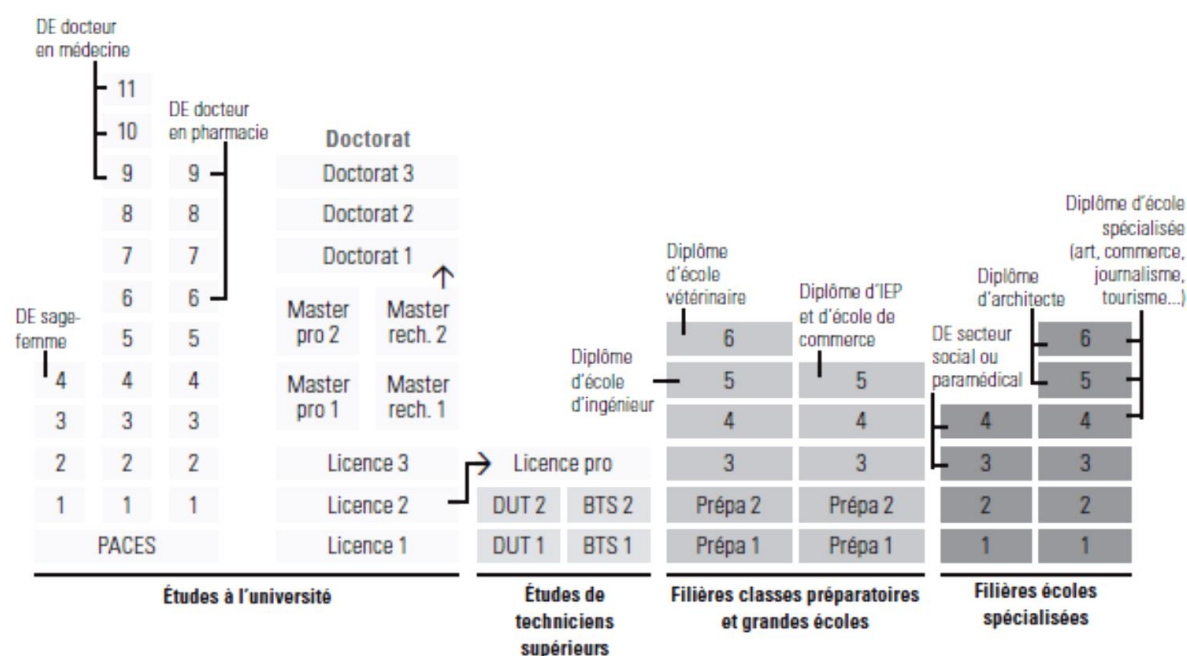
A la fin de l'enseignement secondaire supérieur (lycée) les élèves des filières générales, technologiques et professionnelles se présentent aux épreuves pour l'obtention du diplôme baccalauréat. La plupart des épreuves se réalisent à la fin de la terminale mais certaines matières sont évaluées de manière anticipée en première (le français par exemple) ou en cours de formation (éducation physique et sportive, par exemple). Cet examen comprend des épreuves obligatoires et facultatives, orales et écrites, évaluant la maîtrise des programmes d'études du lycée, en particulier de la terminale. Lors de la description des filières ci-dessus, nous avons mentionné que l'examen varie suivant les filières générales, technologiques et professionnelles. Dans la voie générale, les épreuves du baccalauréat possèdent des coefficients variables en fonction du poids de la matière dans la filière. Pour réussir cet examen les élèves doivent atteindre la moyenne (10 sur 20 points) calculée suivant les coefficients. De plus, le système de notation entraîne l'attribution des mentions : « assez bien » pour les moyennes entre 12 et 14 ; « bien » entre 14 et 16 ; et « très bien » pour les moyennes supérieures à 16. Les élèves obtenant entre 8 et 10 points sont autorisés à passer des épreuves de rattrapage et les élèves dont les résultats n'atteignent pas la moyenne (10/20) après cette session de rattrapage, doivent redoubler l'année de terminale pour se présenter l'année suivante. Le dossier scolaire, composé par les notes de première et terminale et par les

appréciations des professeurs, est consulté par le jury lors de l'examen notamment dans les cas où l'élève n'obtient pas la moyenne de 10 sur 20 (Eurydice, 2010).

Le baccalauréat remplit une double fonction servant, d'une part, à attester le niveau, constituant de la sorte un diplôme national (premier degré universitaire); d'autre part cet examen conditionne l'accès à l'enseignement supérieur agissant comme une épreuve de sélection pour l'entrée au niveau tertiaire. L'accès aux diverses institutions d'enseignement supérieur existantes est toutefois soumis à des conditions différentes, le baccalauréat permettant l'entrée immédiate à certaines formations ou constituant une condition minimale mais non suffisante pour être admis dans d'autres établissements.

L'enseignement supérieur comprend une diversité de formations de différente longueur et nature et d'institutions à caractère public et privé.

Parcours et formations de l'enseignement supérieur en France



Extrait de : Repères et références statistiques 2012 sur les enseignements, la formation et la recherche (MEN, 2012a).

Du point de vue du parcours de l'étudiant nous pouvons distinguer deux types d'études : les filières longues et les filières courtes. Les études courtes (équivalentes aux niveaux 5B CITE) préparent au degré de technicien supérieur conduisant à trois diplômes principaux : le BTS (brevet de technicien supérieur), le DUT (diplôme universitaire de technologie) et la licence professionnelle. Les formations de BTS se déroulent dans les sections de techniciens supérieurs au sein des établissements d'enseignement secondaire

supérieur publics ou privés (1376 publics et 910 en 2011), ont une durée de deux ans et proposent une formation spécialisée dans un domaine parmi une diversité de secteurs d'activité (Agriculture-agroalimentaire, électronique, Services/Tertiaire/Commerce, etc.). Les établissements peuvent effectuer une sélection des candidats sur dossier scolaire en fonction des places disponibles. Après l'obtention du diplôme BTS les étudiants peuvent s'insérer directement dans la vie active ou bien poursuivre un an de formation supplémentaire pour compléter une licence professionnelle²⁴⁷ (Eurydice, 2010).

Le DUT se prépare en deux ans dans les Instituts universitaires de technologie (IUT), attachés aux universités. La formation est moins spécialisée que celle des BTS correspondant à 25 spécialités dans le secteur de la production et des services. L'admission est soumise à un processus de sélection basé sur le dossier d'admission et un entretien. Dans la composition du dossier les notes et les appréciations pendant les deux dernières années de lycée, la série et les résultats au baccalauréat sont essentielles (sont prioritaires les élèves ayant obtenu la mention « bien » ou « très bien » au « bac » technologique). A la fin de la formation les étudiants peuvent aussi, soit, entrer immédiatement sur le marché du travail, soit continuer les études conduisant à une licence professionnelle. Enfin, la licence professionnelle se déroule dans les universités et consiste en une formation technique intermédiaire entre le degré de technicien supérieur et de cadre supérieur. D'une durée d'un an, elle permet l'acquisition d'une qualification professionnelle afin de faciliter l'insertion au marché du travail. Dans cette licence sont admis les étudiants en possession d'un BTS, un DUT ou bien les étudiants ayant effectué les deux premières années d'une licence générale (Eurydice, 2010 ; site web Ministère de l'éducation nationale).

Les filières longues, très nombreuses et diverses en termes de la formation, de la durée et de l'institution où elles se réalisent, peuvent être regroupées en trois grandes catégories. Premièrement, les études universitaires générales qui offrent une formation professionnelle ou liée à la recherche dans les différentes disciplines de la connaissance (droit, sciences humaines et sociales, langues, santé, etc.). La plupart de ces formations suivent depuis 2005 le schéma européen LMD, c'est-à-dire, une licence de trois ans avec la possibilité de continuer deux ans pour l'obtention du grade de master et trois ans après le master pour atteindre le diplôme de docteur. L'accès à la licence dans les universités n'est pas conditionné par une sélection mais uniquement par la possession du diplôme du baccalauréat ou un équivalent. Les études universitaires de santé, suivent un parcours différent. La première année commune à quatre filières (médecine, dentaire, pharmacie et maïeutique) constitue une préparation au

²⁴⁷ Le BTS a été intégré en 2007 dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur permettant une passerelle vers la licence professionnelle.

concours – différent aussi en fonction de la filière – sélectionnant les étudiants qui pourront poursuivre les études conduisant à ces titres. La durée des formations est différente pouvant aller de six ans pour le diplôme de docteur en pharmacie jusqu'à onze ans pour la spécialité de chirurgie en médecine. La presque totalité des universités en France (74 en 2011), sont publiques ; seulement 12 établissements universitaires offrant une formation généraliste sont privés (MEN, 2012a).

La deuxième catégorie d'études longues est celles des formations dans les « grandes écoles ». Les grandes écoles constituent un réseau parallèle d'institutions publiques et privées caractérisées par une forte sélection à l'entrée et par la réputation d'être les filières de formation des élites. En termes du parcours des étudiants, du fait que l'admission à ces écoles se réalise par le biais d'un concours, les étudiants poursuivent une formation préalable de deux ans dans les « classes préparatoires aux grandes écoles » (CPGE). Il s'agit d'une préparation au concours réputée pour être très exigeante et concurrentielle car les places dans les grandes écoles sont limitées. Les classes préparatoires sont fournies par certains lycées et universités (350 établissements publics et 99 privés en 2011), étant elles aussi conditionnées à un processus d'admission sélectif, sur dossier scolaire. Pour accéder aux classes préparatoires le baccalauréat ne suffit pas : il faut avoir un parcours d'excellence au lycée ainsi qu'un baccalauréat d'une filière valorisée avec une « bonne » mention. À la fin des CPGE les étudiants tentent le concours d'accès aux grandes écoles et en cas d'échec, vu que cette formation ne conduit pas à un diplôme, ils peuvent se réorienter vers l'université où ils ont la possibilité de faire valoriser leurs acquis pour obtenir un diplôme universitaire de premier cycle. Les étudiants qui réussissent le concours pour entrer à une des grandes écoles pourront poursuivre des études dans des domaines variés conduisant principalement au niveau de master (bac+5) et/ou doctorat (bac+8). Il y a quatre grands groupes de grandes écoles : les écoles d'ingénieurs (231 écoles dont 73 privées), les écoles normales supérieures (5 écoles publiques), les écoles de commerce (205 privées mais la plupart reconnues par l'État) et d'autres établissements spécialisés telles que les écoles des vétérinaires ou certains « grands établissements » comme l'Institut d'études politiques²⁴⁸ (MEN, 2012a ; MESR, 2011).

Enfin, les filières longues peuvent se réaliser dans d'autres écoles spécialisées ne faisant pas partie des grandes écoles. Il est difficile de regrouper ces formations dans une seule catégorie en raison de sa diversité : certaines sont publiques et d'autres privées,

²⁴⁸ Les « grands établissements » sont publics et avec les universités possèdent le statut d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). Ils sont 12 et certains parmi eux sont considérés des « grandes écoles » (comme l'IEP). Cependant il n'y a pas une liste officielle des « grandes écoles » permettant de distinguer de manière explicite ce type de formation. Nous avons utilisé ici les définitions du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, principalement dans la publication statistique citée ci-dessus.

certaines dépendent d'autres ministères que celui de l'enseignement supérieur, enfin, les parcours aussi sont variables. Nous pouvons mentionner ici les écoles paramédicales non universitaires, les écoles juridiques et administratives, les écoles préparant aux fonctions sociales, les écoles d'architecture, les écoles artistiques, etc.

Synthèse des institutions et la distribution de l'effectif de l'enseignement supérieur en France

	Nombre d'institutions ²⁴⁹	Effectif 2011	% de l'effectif
Universités	74	1.269.626	54,08%
IUT	106	115.797	4,93%
STS	2286	246.025	10,48%
CPGE	449	85.032	3,62%
Formations d'ingénieurs	231	131.015	5,58%
Formations de commerce	210	126.698	5,40%
Autres écoles et formations	1091	373.614	15,91%
Ensemble		2.347.807 Dont privé 422.132 (18%)	100%

Année de référence : 2011

Source : Calcul des pourcentages et regroupement des formations réalisés par l'auteur sur la base des données de « Repères et références statistiques 2012 » (MEN, 2012a).

²⁴⁹ Le total d'institutions ne peut pas être calculé par la simple addition de ces établissements car certains d'entre eux offrent plus d'un type de formations. Par exemple, les IUT se déroulent dans les universités et certains lycées offrent les STS et les CPGE. Nous pouvons estimer à plus de 3.500 le nombre d'institutions mais la quantité n'est jamais exacte à cause des changements constants par ouverture, regroupement d'universités ou changement de statut des établissements.

ANNEXE N°3

Grille d'entretien auprès des élèves

I. Parcours scolaire

Passé

1. Pourrais-tu décrire ton parcours scolaire en quelques mots ? (Depuis le début de ta scolarité jusqu'à aujourd'hui).

Relances

- a) Quels ont été les moments les plus significatifs (ou importants) de ton parcours ?
- b) Quel a été le moment le plus triste ? Pourrais-tu le décrire ?
- c) Quel a été le moment le plus heureux ? Pourrais-tu le décrire ?

Présent

2. Comment pourrais-tu décrire ton expérience au lycée aujourd'hui ?

Relances

- a) Par exemple, est-ce que tu peux me raconter comment se passe une journée typique dans ton lycée.
- b) Qu'est-ce qui te plaît le plus au lycée ? Pourquoi ?
- c) Qu'est-ce qui te plaît le moins ? Pourquoi ?

II. Travail scolaire

1. Comment est-ce que tu travailles ?

Relances

- a) Quelles sont tes matières préférées ?
- b) Quelles sont les matières qui te plaisent le moins ?
- c) Quelles sont les choses qui te semblent les plus faciles ? Les plus difficiles ?
- d) Qu'est-ce que tu fais quand tu ne comprends pas une matière ?
- e) Ça t'est arrivé d'avoir beaucoup travaillé et pourtant d'obtenir des mauvaises notes ? Pourquoi ?
- f) Est-ce que tu aimes vraiment travailler ?

2. Comment tes parents te motivent pour étudier ?

Relances

- a) Qu'est-ce qu'ils te disent pour te motiver ?
- b) Qu'est-ce qu'ils te disent quand tu reçois une mauvaise note ?

3. Comment te motivent tes professeurs ?

Relances

- a) Qu'est-ce que les professeurs vous disent pour vous motiver à travailler ?

4. Comment sont les relations entre les élèves et les professeurs ?

- a) Quelles sont les choses que tu aimes le plus chez les professeurs ? À ton avis, comment est un bon professeur ?
- b) Quelles sont les choses que tu n'aimes pas chez les professeurs ?

III. Relation avec les pairs

1. Comment se passent tes relations avec tes camarades ?

Relances

- a) Y a-t-il des groupes ou clans dans ta classe ?
- b) De quoi est-ce que tu parles avec eux ? Qu'est-ce que vous faites en dehors des cours ?

IV. Réussite et échec scolaire

1. Comment se font les évaluations dans ton lycée ?

2. Dans ta classe : Vous connaissez les notes des autres élèves ?

3. Dans ta classe : Il y a une concurrence pour avoir des bonnes notes ? Donne-moi quelques exemples.

Relances

a) Entre tes camarades, y a-t-il des blagues par rapport aux notes ? Donne-moi des exemples

b) Y a-t-il des camarades qui se sentent plus fiers par rapport aux notes ? Pourquoi

4. Quels types/sortes d'élèves existent-ils dans ton lycée ?

Relances

a) A ton avis, qu'est-ce qu'un bon élève ? Qu'est-ce qu'ils font ?

b) Qu'est-ce qu'un mauvais élève ?

c) Si tu devais donner une estimation de ta classe, combien d'après toi ont des bonnes notes, des mauvaises... ?

d) Comment tu te considères toi-même en tant qu'élève ?

5. Qu'est-ce que ça veut dire « réussir » à l'école ? Et échouer ?

6. Pourquoi certains réussissent bien et d'autres pas ? Comment l'expliquer ?

7. Tu trouves que c'est important d'avoir de bons résultats au lycée ? Pourquoi ?

Relances

a) A quoi sert l'école ?

b) Comment tu sais ça ?

8. Y a-t-il des filières qui sont plus prestigieuses que d'autres ? Tu peux m'expliquer ?

V. Projet d'avenir

1. Quelle filière as-tu choisie en première ? Pourquoi ?

Relances

a) Comment as-tu choisi cette filière ?

b) Qu'est-ce que tes parents te disaient à propos du choix d'orientation ?

c) Qu'est-ce que les professeurs te disaient ? (Ou quelqu'un d'autre qui t'a donné des conseils)

2. Qu'est-ce que tu veux faire après le lycée ?

Relances

a) Comment t'est venue l'idée de faire ça ?

b) Qu'est-ce que tu fais maintenant pour atteindre tes objectifs ?

c) Et tes parents, qu'est-ce qu'ils disent à propos de ce projet ?

d) Les professeurs ou d'autres personnes du lycée, qu'est-ce qu'ils te disent ?

3. Il y a eu d'autres personnes qui t'ont donné des conseils concernant ton avenir ?

4. Comment tu aimerais être quand tu seras un adulte, par exemple, quand tu auras 30 ans ?

5. Quels sont les projets de tes camarades ?

Relances

a) Leurs projets, ont-ils un rapport avec leurs résultats académiques ?

6. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi : « réussir sa vie » ?

a) Comment fait-on pour y arriver ?

b) Qu'est-ce que ça veut dire « échouer dans la vie » ?

c) Pourquoi certaines personnes se trouvent dans cette situation ?

VI. Perception de l'éducation et de l'école en France

1. Tu trouves que les études sont importantes ? Pourquoi ?

2. Que penses-tu de l'éducation/école en France ?

3. Qu'est-ce qui te paraît injuste ?

Relances

a) Y a-t-il des différences entre les lycées, les classes, les filières ?

b) Dans ton lycée, quelles choses te semblent injustes ?

c) Il est juste que certains élèves échouent à l'école ?

- d) Il est juste qu'une personne gagne plus d'argent si elle a plus de diplômes ?
- e) Il est juste qu'un cadre gagne plus qu'un ouvrier ?

Informations de caractérisation

Nom de l'Etablissement

Type d'établissement (privé, public, professionnel)

Classe

Sexe

Âge

Nationalité

Origine ethnique

Filière

Options

Profession du Père

Niveau d'études le plus haut du père

Profession de la mère

Niveau d'études le plus haut de la mère

Moyenne générale au dernier trimestre/semestre

Redoublement (classe)

ANNEXE N°4

Grille d'entretien auprès des enseignants

I. Travail d'enseignant

1. Pouvez-vous décrire votre travail comme professeur au lycée ?

Relances

- a) Comment êtes-vous devenu enseignant ?
- b) Quel type d'activités faites-vous pendant votre journée de travail ?
- c) Qu'est-ce que vous aimez de votre travail de professeur ? Pourquoi ?
- d) Qu'est-ce que vous n'aimez pas ? Pourquoi ?
- e) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre travail ?

II. Perception des élèves

1. Comment pouvez-vous décrire vos élèves ? (Dans leurs différentes dimensions)

Relances

- a) Quels sont leurs intérêts ?
- b) Comment sont les groupes de copains ?
- c) Comment sont leurs familles ?

2. Quelles sont les principales différences entre vos élèves ?

Relances

- a) Comment expliquez-vous ces différences ?

III. Pédagogie et Évaluation

1. Quelles sont vos priorités d'enseignement ?

Relances

- a) Selon vous, quel est le rôle du professeur ?
- b) Comment enseignez-vous ?

2. Comment évaluez-vous les élèves ?

Relances

- a) Quels aspects considérez-vous lors de l'évaluation ?
- b) Quels sont les critères que vous utilisez ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
- c) Vous mettez des 20 ? Vous mettez des zéro ?

3. Quelles sont les difficultés au moment d'évaluer ?

Relances

- a) Comment les élèves réagissent face à une bonne note ? Et face à une mauvaise note ?
- b) Les élèves se plaignent-ils ? Pour quel genre de choses ?
- c) Comment vous en parlez avec les parents d'élèves ?
- d) Qu'est-ce que vous faites pour gérer les différences des élèves ?

IV. Relations

1. Comment pouvez-vous décrire votre relation avec les élèves ?

Relances

- a) Dans quel type de situations vous rencontrez vos élèves ?
- b) Lorsqu'ils viennent pour parler avec vous, de quoi s'agit-il ?

2. Comment pouvez-vous décrire votre relation avec les parents d'élèves ?

Relances

- a) A quelles occasions rencontrez-vous les parents d'élèves ?
- b) Comment sont-ils concernant les études de leurs enfants ?

3. Dans votre lycée, comment maintient-on la discipline ?

Relances

- a) Comment gérez-vous la discipline lors des cours ?

V. Orientation

1. Pouvez-vous m'expliquer comment l'orientation est faite dans votre établissement ?

Relances

- a) Comment les élèves sont informés sur le choix des filières ?
 - b) Sur quel type de choses les élèves s'appuient pour faire un choix de filière?
 - c) Comment parlez-vous à vos élèves de l'avenir ? (Pouvez-vous me donner des exemples des choses que vous leur dites)
2. Quelles sont les attentes de vos élèves concernant leur avenir?

Relances

- a) Quelles sont les principales différences concernant leurs projets de vie ?
- b) Sur quel type de choses les élèves s'appuient pour faire un choix de carrière ?
- c) Dans quelle mesure vos élèves vont parvenir à leurs buts ?

VI. Echec et réussite scolaire

1. Comment sont vos élèves d'un point de vue scolaire ?

Relances

- a) Comment est la distribution en termes de résultats académiques ? (Dans une classe, par exemple)
 - b) À votre avis, quels aspects déterminent le rendement académique des élèves ?
2. Pour vous, qu'est-ce qu'échouer aux études ?

Relances

- a) Comment serait un élève qui échoue ?
 - b) Comment devient-on un élève « en échec » ?
 - c) En fonction de ce que vous observez chez vos élèves, quels sont les effets de l'échec ?
3. Pour vous, qu'est-ce que réussir ses études ?

Relances

- a) Comment sont les élèves qui réussissent ?
 - b) Qu'est-ce qu'ils font pour réussir ?
 - c) Pourquoi faudrait-il réussir au lycée ?
4. Pourquoi peut-on être un bon, un moyen ou un mauvais élève ?

Relances

- a) Comment serait un mauvais élève?
 - b) Comment serait un bon élève ?
5. Est-ce que le redoublement est fréquent dans votre lycée ?

Relances

- a) Pourquoi redouble-on ?
- b) Comment réagissent les élèves ?

VII. Justice

1. Quand les élèves trouvent-ils quelque chose « injuste » et « juste » ?

Relances

- a) Pouvez-vous me donner quelques exemples de choses qui sont interprétées comme étant injustes par les élèves ?
 - b) Dans quelles situations êtes-vous d'accord ou en désaccord avec les réclamations des élèves ?
2. Trouvez-vous le système éducatif français « juste » ou « injuste »? Pourquoi ?

Relances

- a) Quelles sont les choses injustes du système éducatif ?
- b) Que pensez-vous des conditions de travail des professeurs ?

- c) Que pensez-vous des inégalités ?
d) Trouvez-vous juste le fait que certains élèves réussissent et que certains élèves échouent ? Pourquoi ?

Informations de caractérisation

Nom d'établissement

Type d'établissement (privé, public, professionnel)

Classe

Matière enseignée

Condition d'enseignant (professeur principal ou non)

Années d'exercice professionnel

Nationalité

Origine ethnique

Sexe

Âge

ANNEXE N°5
Entretien élève chilien²⁵⁰

Prénom fictif : Alexis
Classe : Première (tercero medio)
Lycée : Bolaño, professionnel
Âge : 16 ans
Il n'a jamais redoublé.

Raconte-moi Alexis, comment s'est passé ton parcours scolaire ? Par quels établissements es-tu passé depuis le début jusqu'à maintenant ?

Je suis passé par plusieurs établissements, tout d'abord, j'ai été à Sanfuentes dans la dixième région, dans la commune de San Juan et après au Lycée Leonor à Peñalolén. Ensuite je suis retourné à Sanfuentes et maintenant... j'ai aussi été au Nicanor Parra qui se trouve aussi à Peñalolén. Après j'ai été au lycée de commerce de Peñalolén, ensuite dans un Lycée Agricole dans la dixième région aussi, et après à la moitié de l'année j'ai dû changer... au lycée là-bas...

Le nom n'est pas important, mais c'était un lycée de Santiago ou de là-bas ?

Non, là-bas.

Près de Puerto Montt.

Oui, j'ai été là-bas aussi et maintenant je suis venu ici, c'est-à-dire que j'ai fait environ cinq lycées.

Et tu es arrivé à ce lycée cette année ?

Oui je suis arrivé cette année, je suis arrivé presque à la moitié du premier semestre parce que je n'avais pas de lycée et il n'y avait plus de place disponible.

Et pourquoi est-ce que tu as changé plusieurs fois d'établissement ?

Parce que mes parents ont divorcé et moi j'étais petit, donc je restais un peu avec mon papa. Mon papa est venu à Santiago et ma maman est restée là-bas.

Ah...

Je restais un peu avec ma maman et ensuite un peu avec mon papa. Et l'année dernière j'étais là-bas j'étais dans un lycée où j'ai vu tout de suite que je n'allais pas progresser parce qu'il n'était pas bon du tout et donc j'ai dû changer pour l'autre lycée là-bas. Et maintenant je suis venu par ici surtout parce que je suis rentré à la moitié du semestre et qu'aucun lycée n'allait m'accepter sans notes, sans rien.

Et quand tu as vécu ici à Santiago pourquoi est-ce que tu es allé dans plusieurs lycées ici et à Peñalolén et les changements que tu as eu ? Pourquoi est-ce que tu changeais quand... pourquoi est-ce que tu changeais quand tu changeais ?

C'est que j'ai été au Leonor parce que j'avais passé un an avec ma maman et puis un an avec mon papa, donc je suis allé un an au Leonor et après je suis parti là-bas directement.

²⁵⁰ Les deux entretiens que nous présentons ici sont une illustration du déroulement de l'interview. Toutes les informations permettant éventuellement d'identifier la personne ont été modifiées : les villes, les lycées, les prénoms des personnes mentionnées. Dans le cas de l'élève français nous avons aussi modifié le nom de la filière afin de préserver l'anonymat du lycée.

D'accord.

Après je suis entré au N. Parra et là j'y suis resté de 6^{ème} à 8^{ème} (entre 11 et treize ans) et ils n'avaient pas de lycée donc je suis allé au lycée commercial en 1^{ère} année de lycée. Après je suis reparti chez ma maman et de là-bas dans le sud il y a eu des changements et maintenant je suis revenu ici cette année.

D'accord, et ici cette année tu es venu à Santiago pour cette année ou tu es venu... par exemple, les deux premières années du lycée, tu les as faites où ?

La première année je l'ai faite ici.

A Santiago?

A Santiago et la deuxième année de lycée je l'ai faite là-bas

Ah et maintenant tu es revenu ici. Et ce lycée tu l'as choisi à cause de la période scolaire à laquelle...

Oui pour la période scolaire, je n'ai trouvé nulle part ailleurs où aller.

Et ce lycée est près de chez toi?

Oui, je vis dans la commune à côté, je prends le métro, c'est à trois stations de métro jusqu'ici.

Et raconte-moi, comment ça s'est passé dans ton lycée, dans les différents établissements ? Je ne sais pas, par rapport aux amis par exemple.

Voyons voir, au Leonor ça ne s'est pas très bien passé parce que je n'y suis presque pas allé et... ça a été chiant parce que je ne me suis pas fait d'amis. Au N. Parra, tout s'est bien passé parce que j'y suis resté plusieurs années, je me suis fait plusieurs amis que j'ai toujours, et en première année je restais avec mes amis qui sont tous allés où je suis allé moi aussi. Et en deuxième année quand je suis parti dans le sud, ça s'est bien passé aussi parce que là-bas j'y ai toute ma famille, alors j'y ai plein de cousins mais c'est quand même compliqué et ça n'a pas été facile parce que mes camarades de classe ne sont pas des anges on va dire.

Non?

Non.

Comment sont-ils?

Ils mettent le bazar, bon il y en a deux qui mettent le bazar.

Qu'est-ce qu'ils font?

Ils mettent le bazar, ils sont deux mais ils perturbent tout le cours.

Mais tu as pu te faire des amis ici ou ça a été un peu difficile ?

Non, moi je n'ai pas de mal à me faire des amis. Ici j'ai même un cousin qui est venu et qui s'est inscrit dans ce lycée.

Et en quelle classe est-il?

En deuxième année de lycée.

Et dis-moi, comment sont les groupes qui existent dans ta classe, en quoi se distinguent-ils?

Il y a un groupe de « metal »

D'accord.

Ils n'écoutent que de la musique « rock metal » et ils représentent environ la moitié de la classe, et l'autre moitié des camarades de classe sont plus normaux et ceux qui mettent le bazar font partis de ceux-là, ils ont un peu « flaites » [racailles]. Il y a donc deux groupes séparés, mais il n'y a pas de mauvais esprit entre les deux.

Et quand tu dis qu'ils sont un peu « flaites », dans quel sens est-ce que tu dis ça ?

Parce qu'eux-mêmes se considèrent comme « flaites ».

Mais c'est simplement lié à leur façon de s'habiller ou parce qu'ils sont « flaites » dans le sens qu'ils ont une attitude agressive ou qu'ils se battent ou ce genre de choses ?

Non, ils ne se battent pas, mais ils sont « flaites », leur style est « flaites », c'est-à-dire qu'ils se considèrent « flaites » mais pas parce qu'ils sont agressifs ou quoi.

Je te pose la question parce que parfois on me parle de « flaites » et c'est pour décrire soit la façon dont ils s'habillent soit parce qu'ils sont méchants.

Non mais il y a une mauvaise perception de la personne, parce qu'il y a des gens qui sont méchants mais qui ne sont pas « flaites » et les « flaites » sont confondus avec les méchants... c'est pour ça... chaque fois que quelqu'un dit « flaites » on croit qu'on parle d'un garçon méchant et tout ça.

Ce n'est pas pour leur façon de s'habiller. Quelle musique est-ce qu'ils écoutent ? Du Reggaeton ?

(Rires) Ils écoutent cette musique (il fait un geste pour signaler la musique qui vient de l'extérieur), on dirait du « merengue ».

Et quel a été le moment qui t'as fait sentir le plus triste dans ton parcours scolaire? Un moment que tu as mal vécu... je ne sais pas.

Cette année ça n'a pas été, ma petite sœur est née mais moi je voulais venir ici parce que mon papa est seul, mais je ne voulais pas laisser ma petite sœur dans le sud parce qu'elle est avec ma maman là-bas et ma maman a perdu sa mère, ma grand-mère, cette année, alors ma maman est triste, je ne sais pas, on dirait qu'elle ressent encore de la peine et je ne voulais pas la laisser seule, mais mon papa est seul aussi ici, c'est-à-dire qu'il n'a personne d'autre par ici, alors j'ai voulu venir par ici et tout ça a eu une influence sur mes notes.

Ça t'affecte. Et tu as choisi de venir ici ou on t'a obligé un peu... ?

Non, j'ai dû choisir, mais ma maman est en couple, elle a trois enfants, parce que j'ai trois frères, alors j'ai pensé que si j'étais resté là-bas j'allais être un poids pour elle, pas une gêne mais qu'elle allait avoir plus de mal pour avancer, mais si je viens ici et comme mon papa est seul, nous allons nous en sortir tous les deux, donc j'ai dû venir ici.

Et quel a été le moment le plus heureux de ton parcours scolaire?

Quand je suis allé là-bas l'an dernier, c'était... ça a été une bonne année je trouve parce que j'ai eu de bonnes notes, au deuxième semestre mes notes ont baissé un peu, en maths, c'est parce que la prof... je suis arrivé au mois d'Août et elle m'a dit... elle faisait un contrôle ce jour-là justement et mon cousin était dans la classe, et je lui ai dit que je ne savais rien de ça parce qu'on ne m'avait pas encore appris cette partie du programme. Et elle m'a répondu qu'elle n'allait pas prendre du retard pour un élève, alors j'ai répondu que je n'allais pas faire le contrôle et elle m'a mis 2 sur 7. Je suis sorti et après j'ai essayé d'être attentif à ce qu'elle disait mais je ne pouvais pas, parce que ça m'a fait mal ce qu'elle avait dit, qu'elle n'allait pas m'enseigner alors moi je me suis braqué. Je ne faisais pas les contrôles. C'était bien pour elle, c'est-à-dire que ce n'était pas bien pour elle mais c'était pire pour moi parce que j'ai eu 2 au second semestre, 2,1 et comme au premier semestre j'avais eu 6,1 alors j'ai eu 4 sur 7 de moyenne et je suis passé, mais les maths ça a été juste. Toutes les autres matières c'était bien,

je suis passé assez facilement, les professeurs étaient sympas et tout, les camarades aussi. Le seul point négatif ça a été les maths.

Et ici, comment sont les professeurs?

Ici ils sont bons... le seul problème c'est qu'ils ne peuvent pas commander dans la salle, c'est le seul problème, personne ne les écoute.

Ils ne peuvent pas se faire obéir ?

Ici c'est nul, c'est nul parce que les élèves s'en fichent et on ne leur dit rien, au moment des contrôles ils trichent et c'est tout, et comme ils ne laissent pas le professeur expliquer tout le monde s'y perd, on est distrait et au moment du contrôle on n'y arrive pas.

Et comment est la relation avec les professeurs?

Bonne, bonne, seulement peut-être avec le professeur d'histoire, il ne savait pas expliquer... j'ai eu plusieurs professeurs d'histoire dans les différentes écoles et ils savaient tous expliquer, mais lui on dirait qu'il ne sait pas, il écrit au tableau, nous on note et c'est tout.

Bon, tu viens d'arriver il y a peu mais d'après ce que tu as vu, les élèves ont confiance en leurs professeurs, pour parler d'autres choses que des cours ou pour plaisanter... ?

Non, ils n'ont pas confiance. C'est seulement avec le professeur principal que l'on parle d'autres choses, mais personne n'a de bonnes relations avec les autres profs... c'est très rare que l'on parle avec eux... bon dans ma classe ça arrive qu'on plaisante avec le professeur principal mais dans les autres cours je ne sais pas.

Comment ça, dans ton cours ça arrive ?

Ça arrive qu'on parle avec le professeur principal mais seulement lui, avec lui on plaisante et tout ça, mais dans les autres classes je ne sais pas si c'est pareil que dans notre classe.

Et il y a de mauvaises relations entre les élèves et les professeurs ?

Non, mais entre les élèves je crois que oui.

Entre les élèves oui...

Oui.

Et quel genre de choses?

Voyons... Surtout quand parfois certains sont plus agressifs que d'autres et qu'ils viennent en cours à mettre le bazar, alors ils se croient les plus forts de la classe. Donc là, ça fait comme un choc avec ceux qui savent bien qui sont les plus cool de la classe et qui ne l'est pas... là on peut parler de mauvaises relations ou de mauvaise ambiance.

Et ceux qui se croient plus forts... ils sont dominants? Si on ne fait pas ce qu'ils veulent ils deviennent désagréables ?

Oui ils deviennent lourds.

Et il y a des bagarres parfois? Ou ils maltraitent des gens, ils sont très embêtants ?

Ici? Ici non, je n'ai pas vu ça. Mais il y a déjà eu des bagarres, il y a eu plein de bagarres ici, dans d'autres établissements j'ai aussi vu des bagarres entre élèves... des élèves se font plus battre que d'autres... c'est du « bulling ».

Oui, mais ici ça arrive souvent ?

C'est qu'ici, si tu ne te fais pas respecter, ça t'arrive, mais ici tout le monde se fait respecter, c'est-à-dire que si on te fait quelque chose, il faut répondre en faisant la même chose, sinon ça va continuer toute l'année, ils vont te cogner. Si on te cogne et que tu ne fais rien, non... Il faut répondre sinon ils vont te frapper toute l'année. Alors c'est pour ça que ça n'arrive pas si souvent ici... comme il vient de tout ici, ils sont tous un peu agressifs et si quelqu'un se fait frapper et qu'il se laisse faire, d'autres vont venir le frapper alors que celui qui ne se laisse pas faire, ils ne vont rien lui faire de plus. Ils vont lui faire des blagues mais rien de plus, alors que celui qui se laisse faire, ils vont l'embêter toute l'année et ils ne vont pas plaisanter, ils vont le faire parce qu'ils en ont envie, c'est tout.

Et ça t'est déjà arrivé à toi ici ou dans un autre établissement ?

Non, jamais.

Et te bagarrer non plus?

Si, je me suis déjà battu...

Où ça ? Ici ou dans un autre endroit ? Pourquoi ?

Oui, dans le sud. C'était avec un ami à moi, bon, on s'est battus trois fois mais c'était plus pour s'amuser et pour des blagues qu'on se faisait alors on commençait à se battre ou avec un autre ami qui faisait le clown en cours, il embêtait tout le monde et je lui ai dit qu'il ne m'embête plus parce que je n'avais pas envie de plaisanter, alors il a continué et moi je l'avais déjà prévenu, alors je me suis jeté sur lui et tout a commencé...

Tu t'es fait prendre? Tu t'es fait punir?

Oui parce qu'ils m'ont vu mais ils m'ont fâché, c'est tout, et j'ai eu un avertissement et là j'ai expliqué pourquoi j'avais fait ça, et lui ils l'ont suspendu.

Lui a été sanctionné et à toi on ne t'as rien fait?

Mais si ce n'était pas moi... c'était lui qui embêtait le plus les autres, en plus ils le connaissaient déjà...

Et concernant les notes, ton rendement, comment s'est déroulé ton parcours scolaire à toutes les étapes ?

De la 1^{ère} année de primaire à la 3^{ème} année j'avais des bonnes notes entre 6,3 et 6,5 sur 7 et quand je suis venu ici en 4^{ème} année j'ai été sous évalué, comme je venais du sud ils ont pensé que je savais moins qu'eux et ça m'a produit une baisse de moral et je ne voulais plus étudier et après je suis reparti dans le sud et mes notes ont remonté et de là de la 5^{ème} à la 8^{ème} j'ai eu de bonnes notes et en 1^{ère} j'ai été régulier, entre 5,5 et 5,3. En 2^{ème} ça allait bien, au premier semestre parce qu'au second ça n'allait pas à cause des mathématiques et maintenant ici ça ne va pas trop parce que je suis nouveau et que si on n'a pas de jogging on vous met la note de 1.

Si on n'a pas quoi?

Un jogging, je n'en ai pas, parce que je l'ai déchiré alors j'ai des mauvaises notes en sport, j'ai eu 3/7 et quelques dans cette matière. En espagnol j'ai eu de mauvais résultats parce que quand je suis arrivé on avait un contrôle de lecture et là ça allait mais après on devait faire deux autres contrôles et moi je ne les ai pas faits parce que je ne savais rien et alors j'ai eu 2/10. En mathématiques, pour la première note que j'ai eue, ils étaient en train de finir de voir un thème et je ne comprenais rien mais j'ai quand même réussi à avoir une bonne note et après je devais rendre des devoirs mais je ne les ai pas faits parce que quand j'ai demandé leur cahier à mes camarades ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas pris de notes, alors ça ne servait à

rien que je fasse des efforts et j'ai dit au prof qu'il me mette une mauvaise note. En espagnol et en histoire ça a été compliqué par rapport à ce qu'ils ont fait au premier semestre parce qu'il notait une série de questions au tableau et ils disaient de recopier et celui qui terminait en premier avait un 7/7 et les autres rien. Alors presque personne n'avait de cahier ou de livre et comme moi j'étais arrivé à la moitié je l'ai dit au professeur et il m'a passé un livre mais il me prêtait seulement le temps du cours et on a une heure par jour avec lui, donc en une heure on ne peut rien faire alors là aussi j'ai eu des mauvaises notes, Dans les autres cours, de spécialité, que je fais moi, ça a été moyen, parce que les autres ont presque tous étudié... et je suis arrivé très tard, parce qu'ils ont vu quand même pas mal de contenu et moi je ne comprenais rien. En plus, au premier contrôle j'ai eu un 4/7 et après j'ai réussi à monter mes notes à 6 et tout ça. Je sais que je peux améliorer mes notes mais ils m'ont fait des contrôles très rapidement.

A quel mois tu es arrivé ?

Je suis arrivé en Mai.

Et tout ce qu'ils avaient vu avant, toi tu ne l'avais pas étudié ?

Non, maintenant par exemple, l'autre jour c'était les vacances d'hiver et ils ont commencé une nouvelle matière et moi je connaissais cette matière et j'ai fait le contrôle et bien fait mais c'est là que je me rends compte que je peux améliorer mes notes, si on m'avait donné les cours depuis le début j'aurais pu... j'aurais eu de bonnes notes, mais comme ils ne m'ont pas stimulé ou moi-même je ne me suis pas emballé, maintenant pour le second semestre je dois améliorer mes notes.

Et tu as parlé avec les professeurs? Tu leur as expliqué ce qu'il te manquait pour qu'ils puissent te mettre à jour avec ce qu'il te manquait ?

Non, eux ils me disaient juste que je devais me mettre à jour et c'est tout...

Et quand tes camarades te disaient qu'ils n'avaient pas les cours tu penses que c'est vrai que personne n'avait pris de notes du cours ?

C'est qu'il y en a trois environ qui prennent tous les cours mais ils ne font confiance à personne parce que ce lycée n'est pas très bon, alors ils ne font pas confiance pour te passer leur cahier... ou même je pense que ça peut être seulement pour ne pas le passer, pour être désagréable c'est tout. Parce que des fois je leur dis « passe-moi le cahier » et non, ils me disent « non, je vais m'en servir » alors je ne veux rien demander de plus parce qu'ils penseraient que je suis inférieur à eux... ils se croient forts parce qu'ils ont les meilleurs notes de la classe, alors ça m'a affecté de devoir leur demander quelque chose à eux, c'est comme me rabaisser et être... je ne sais pas, ça ne me plaît pas.

Et dans ta classe combien ont de bons résultats ? Combien ont des résultats moyens ? Combien ont de mauvais résultats ?

Il y en a 4 qui ont de bons résultats.

Combien êtes-vous dans ta classe?

18. 4 ont de bons résultats, 10 ont des résultats moyens et le reste mauvais.

Et quand tu dis bons résultats, quelles notes ils ont ou quelle moyenne ils ont ?

Ils ont entre 6... au-dessus de 6/7... Moi je me considère comme mauvais parce que j'ai eu de mauvais résultats au premier semestre et je l'accepte... mais j'espère me rattraper au second semestre, je veux quand même réussir mon année et changer de cours parce que je ne veux pas travailler beaucoup d'heures pour ne gagner presque rien, parce que mon papa a fait

beaucoup d'efforts et il me dit que si je veux faire quelque chose, il fera l'impossible pour m'aider.

Pour te soutenir

Oui, j'espère quand même passer la PSU mais pour ce que j'ai appris ici, je ne crois pas que ce soit très utile tout ça... mais j'espère qu'avant la fin du lycée j'aurai étudié beaucoup toutes les matières qu'on m'enseigne et là passer la PSU. C'est un rêve pour moi dépasser les 600 points pour pouvoir réussir quelque chose, quelque chose de bien parce que sinon, je ne vais pouvoir postuler à rien.

Et toi... pourquoi tu as choisi cette spécialité ?

C'est que j'aime bien le thème du son et des lumières, mais c'est surtout par exemple devenir DJ, c'est bien ça, ça me plaît, et j'aime bien apprendre à faire des éclairages et tout ça, des amplifications comme arranger une sono et des trucs comme ça. C'est surtout pour ça que je me suis inscrit là-dedans et l'autre option c'était gastronomie mais non... je n'ai pas trouvé de cours.

Tu aimais bien aussi la gastronomie?

Oui.

Et c'est parce que tu es arrivé tard que tu as eu du mal à trouver un lycée ?

Oui, j'ai eu du mal à trouver un lycée et j'ai dû rester en électronique, mais j'aime bien quand même... surtout parce qu'ici on est peu nombreux à aimer l'électronique parce qu'il y en a qui sont ici simplement parce qu'ils mettent le bazar alors on les envoie en électronique, parce que l'électronique ici c'est mal vu... on ne nous prend pas en compte... c'est nul... on est un peu rejetés du lycée.

Et qui dit ça ? Les professeurs, les élèves?

Les professeurs disent qu'on est rejetés parce que personne ne nous donne la priorité, par exemple pour une sortie qui était censé se faire, je ne sais pas quel problème il y a eu mais ceux de comptabilité et administration qui sont vus comme les plus intelligents ici, le collègue leur a payé deux bus mais à nous on nous a payé un bus pour tous les troisième et quatrième année et maintenant on lutte pour faire avancer les choses parce qu'apparemment ils ne vont pas nous aider.

Ici au lycée, ils ne vous soutiennent pas? Où est-ce qu'ils sont allés ?

C'est en octobre.

Ah, c'est maintenant, en Octobre, et où ils vont ?

A Buin et là je ne sais pas, on verra.

C'est une sortie scolaire.

Oui, une sortie pour tout le cours, la spécialité plutôt pour nous.

Et tu me disais que tu es content en électronique, ça te plaît.

Oui.

Et ton papa ou ta maman qu'est-ce qu'ils t'ont dit là-dessus, sur quelle spécialité choisir ou peut-être qu'ils t'ont laissé choisir ?

Mon papa m'a toujours dit de faire ce qui me plaisait et ma maman aussi, elle aime tout ce que je fais. Elle se sent fière de moi parce que la famille du côté de ma mère est grande et la majorité de mes cousins n'ont pas terminé le secondaire, ils ont redoublé, la majorité a redoublé. Moi je suis un des seuls à avoir passé toutes les classes et qui n'ait jamais redoublé,

alors ma maman est fière et moi je me sens bien et je veux étudier pour qu'elle se sente encore plus fière.

Ah, tu n'as jamais redoublé?

Non.

Bon et tu me disais qu'après le lycée tu aimerais passer la PSU ?

Oui.

Et qu'est-ce que tu aimerais faire?

Étudier techniques audiovisuelles, techniques du son et... et si je n'ai pas les points nécessaires ou si je vois que je n'ai rien appris en électronique je postulerai à l'école de gendarmerie et c'est tout... c'est l'alternative.

Et tu as vu plus ou moins où tu peux étudier ça, ce que tu me disais, techniques audiovisuelles ou techniques du son ?

Je ne sais pas encore, mais je sais que ça existe, je crois que l'année prochaine je vais étudier à fond et tout ça juste pour la PSU, parce que cette année, le premier semestre je n'ai rien appris, en maths, en histoire, en espagnol, rien ! Alors le second semestre je vais tout donner pour apprendre plus et en 4^{ème} année je vais apprendre encore plus, lire des livres, je ne sais pas, étudier de mon côté.

De ton côté?

Oui, en dehors du lycée, étudier de mon côté.

Et tu as toujours aimé les choses du son ou avant tu avais envie de faire autre chose?

Avant je voulais être vétérinaire, mais je devais étudier beaucoup d'années et il faut payer cher et étudier énormément et je sais que je pourrais mais... je sors beaucoup... et j'ai un cousin qui fait des études et dernièrement il ne peut plus sortir les week-ends parce qu'il dit que s'il sort il va échouer aux partiels, avoir de mauvaises notes, donc il a déjà étudié trois ans et demi, non quatre ans et il lui en reste un et il ne sort jamais, il passe son temps enfermé à étudier et c'est pas bon de trop étudier et c'est pour ça qu'il vaut mieux étudier quelque chose de plus facile.

Et tu connais quelqu'un qui a étudié ça, comment tu as su que ça existait ?

Je ne savais pas que ça existait jusqu'à il y a peu, mais j'ai toujours aimé le thème de la musique, alors c'est pour ça que je me suis décidé à étudier électronique ou sinon c'était gastronomie mais c'était ça.

Et les gendarmes c'était parce que tu aimais ou c'est au cas où tu ne pourrais rien faire d'autre ?

C'est une option, si je ne peux rien faire d'autre je devrai postuler... j'aime bien quand même les forces spéciales du GOPE, l'OS7, mais les gendarmes je n'aime pas trop parce que les gendarmes sauvent des vies mais personne ne les valorise, les gens les discriminent, les gens ne les aiment pas et eux ils aident les gens. Si personne ne les calcule, on leur crie des trucs dans la rue, moi je n'aimerais pas ça. Ce sera surtout une option si je ne peux pas entrer dans les autres trucs.

Et tu aimerais seulement étudier ou tu aimerais travailler et étudier en même temps ? Ou bien travailler d'abord et étudier après ?

Je veux travailler et étudier. Mais si je vois que ça devient trop compliqué j'arrêterais de travailler pour étudier, c'est surtout mon papa qui dit que... c'est pour aider mon père, parce

que si je vois qu'il peut s'en sortir et qu'il n'est pas trop en difficulté je le ferais, j'arrêteraïs de travailler mais si je vois qu'il a des problèmes je devrai m'y mettre et c'est tout... parce que je veux gagner beaucoup d'argent pour aider ma maman aussi, parce qu'elle n'a pas une bonne situation économique et j'aimerais l'aider aussi, comme elle ne peut pas... parce que mes frères sont petits aussi, un a 11 ans, l'autre a 8 ans et ma petite sœur a 7 mois, alors elle ne peut pas y arriver et mon petit frère est loin de pouvoir travailler, gagner de l'argent, alors je suis le seul à pouvoir l'aider parce que son compagnon actuel, elle est bien avec lui mais il peut juste payer à manger, il ne gagne pas assez pour avoir des commodités à la maison, parce qu'en hiver l'eau rentre un peu dans la maison et donc j'aimerais avoir de l'argent pour l'aider à acheter une jolie maison et c'est surtout pour ça que je veux étudier. Si c'était pour moi, j'étudierais mais pas tant pour ça, mais plutôt pour dépenser et m'amuser.

J'allais te demander, de façon générale, sur quoi faut-il se baser pour choisir un métier ou des études ?

Je crois qu'on doit étudier ce qu'on aime, parce que si on n'aime pas, on ne peut pas y arriver parce qu'on va trop se stresser, parce que si on n'aime pas et qu'on n'y arrive pas on va s'énervier, par contre si on aime ce qu'on fait et qu'on n'y arrive pas, on va tout faire pour réussir et on va y prendre du plaisir. Mais si on n'aime pas on va laisser tomber et on va passer à autre chose... alors si on aime quelque chose on doit le faire, sinon il vaut mieux ne pas le faire parce que ça ne va pas marcher.

Et toi, dans quoi est-ce que tu aimerais travailler? Que serait un bon travail pour toi ? Qu'est-ce que tu aimerais faire comme travail?

J'aimerais travailler pour, par exemple Sony, réparer des appareils et tout ça ou encore si c'est possible par rapport à l'argent avoir ma propre boîte de nuit ou ma radio...

Avoir ta propre affaire?

Oui, avoir une affaire, ne pas avoir de patron... mon cousin veut étudier électronique aussi, alors je crois que nous pourrions travailler ensemble, faire quelque chose mais pour le moment il va postuler à l'école de gendarmerie... mais mon autre cousin veut étudier quelque chose en rapport avec ce que j'étudie, il est comme un frère pour moi, il me suis partout.

Il est plus petit que toi? Tu es comme son idole?

Oui (rires). Il veut étudier avec moi pour qu'on travaille ensemble plus tard, c'est pour ça que j'aimerais étudier quelque chose et avoir une affaire...

Et quand on parlait des élèves qui ont de bons résultats, de ceux qui ont des résultats moyens et ceux qui ont de mauvais résultats, comment est-ce que tu expliques ces différences ? Pourquoi certains réussissent et d'autres échouent ?

Ceux qui réussissent c'est parce qu'ils n'ont presque pas de problèmes, ils sont comme tout le monde, tout le monde est intelligent mais certains n'aiment pas utiliser leur intelligence. Ils s'ennuient. Mais c'est surtout qu'ils n'ont pas de problèmes et ils y arrivent. Pour d'autres c'est différent. J'ai des camarades dont les parents ne le laissent pas rester chez eux, ils préfèrent les envoyer au lycée, alors ils viennent juste mettre le bazar ici, il y en a qui s'ennuient chez eux et qui viennent au lycée pour passer le temps.

Par obligation.

Oui, et il y en a d'autres qui ont des problèmes chez eux et ils n'y arrivent pas parce que ça joue sur les résultats.

Et toi personnellement tu aimes étudier? Tu aimes étudier sincèrement chez toi, apprendre des choses ?

Moi j'aime bien étudier, j'aimerais tout apprendre mais je ne sais pas... je ne peux pas parce que je n'ai pas le cours et je laisse tomber... et comme je n'ai pas le cours, ma moyenne commence à baisser et tout ça parce que je n'ai pas le cours et après ils me passent le cahier mais ce n'est pas pareil qu'avoir son propre cahier que de le recopier. Je n'aime pas recopier le cours, ça m'ennuie, mais si j'avais mon propre cahier avec le cours j'étudierais parce que j'aime étudier quand même mais pas me tuer à la tâche, mais étudier un peu quand même.

Et pendant la semaine, combien de temps tu passes à étudier chez toi ? Qu'est-ce que tu fais de ton temps libre ?

Au lycée, j'arrive et je fais tout normalement, je sors et j'arrive à la maison et là je regarde la télé ou je joue à l'ordinateur. Je ne peux pas sortir jouer au ballon parce que je ne connais personne parce qu'avant je vivais à Peñalolén. Ça fait peu de temps que j'ai déménagé, donc le fait de ne connaître personne fait que je ne peux pas sortir et je m'ennuie à la maison. J'essaie de voir les cours et maintenant, par exemple, je dois faire des plaques pour des lumières et je me mets à les monter et les démonter et même si moi j'adore jouer au foot je ne peux pas sortir alors j'attends le week-end et je vais chez mon cousin et là je vais jouer au foot, j'y suis tout le week-end et on joue au foot et à la playstation.

Et ici tu as des amis au lycée ?

Oui, ils sont en 7ème année mais ils ont 16 ans.

Tu as le même âge qu'eux ?

Oui, ils ont le même âge que moi et il y en a un qui a l'âge normal pour être en 7^{ème} année... alors on joue avec lui et d'autres amis mais certains sont de là-bas, on se voyait à Peñalolén et on se connaît depuis longtemps et ils viennent par ici.

Mais tu ne les vois pas en dehors du lycée.

Non, parfois seulement, le week-end s'il y a quelque chose, le plus grand seulement parce que le plus petit il n'a pas le droit. Parfois on se retrouve à des fêtes, mais je ne sors pas beaucoup, seulement quand mon cousin organise quelque chose chez lui. Là j'y vais parce que je n'aime pas rentrer trop tard et des fois les parents posent des questions, ils n'ont pas confiance et ça c'est nul, alors je ne sors pas beaucoup pour éviter les questions parce qu'ils ne me font pas confiance... donc je ne sors presque pas pour que mon papa n'ait pas de problèmes. Bon mon père a plutôt confiance en moi, mais ma maman pas trop... ma maman sait que mes cousins boivent même quand ils ont 15 ans seulement et ma maman ne veut pas que je fasse comme eux, alors quand je sors avec eux elle pense que je vais faire la même chose. Donc pour ne pas qu'elle s'inquiète je reste à la maison.

Et quand tu sors tu bois un peu d'alcool ?

Un peu mais pas d'alcool fort, des bières et des panachés, c'est tout...

Des choses plus light.

Oui.

Et pour toi, qu'est-ce qu'un bon élève ?

Un bon élève c'est... je crois que c'est celui qui est attentif, qui ne met pas le bazar en cours et sans avoir de très bonnes notes, c'est celui qui respecte les professeurs... je crois que c'est ça un bon élève.

Et comment est-ce que tu te perçois en tant qu'élève ?

Moyen, parfois je me laisse aller et parfois je fais l'école buissonnière, des fois je n'écoute pas en cours, des fois je dérange les autres, parce que d'autres peuvent arriver par derrière et

te faire quelque chose, alors tu dois toujours faire attention, ça peut arriver à n'importe quel moment... donc je ne me considère pas comme un bon élève.

Tu fais des plaisanteries des fois...

Non, je ne fais pas ça avec mes camarades parce qu'ils sont lourds, tu les suis une fois et ils abusent tout de suite, alors je garde mes distances mais il y en a un avec qui je fais joue et parfois quand je suis tranquille, il me lance un papier et je me distrais.

Raconte-moi, qu'est-ce que l'échec scolaire pour toi ?

Attends... redoubler, louper des opportunités qui s'offre à soi, par exemple dans ce lycée, il est tellement facile d'avoir de bonnes notes, que redoubler c'est stupide, celui qui redouble est trop stupide de ne pas avoir étudié parce que je ne crois pas... je ne crois pas que ce soit difficile. La majorité n'a pas de difficulté, la différence c'est que certains n'étudient pas. Moi je n'étudie pas et j'arrive à avancer... et il y en a qui viennent au lycée pour faire les idiots et s'ils viennent juste pour ça c'est comme s'ils avaient déjà échoué et c'est uniquement de leur faute parce qu'il viennent au lycée pour passer du bon temps, à la récréation surtout, mais au moment d'aller en cours? Je crois que c'est mieux d'étudier pour éviter les mauvaises notes parce que si on redouble on va y passer notre vie. D'autres se comportent mal. J'ai un camarade qui a trois feuilles d'avertissements et qui continue à mal se comporter et il s'en fiche parce qu'il sait qu'ils ne vont pas le renvoyer et moi je ne comprends pas pourquoi ils ne le renvoient pas, on le laisse faire ce qu'il veut, il embête les professeurs, ils ne lui disent rien, il ne fait que l'idiot et donc je ne comprends pas pourquoi on ne fait rien, ils l'ont averti plusieurs fois qu'ils allaient le renvoyer et... et il s'en fiche, on en est là...

Donc tu dis que c'est surtout de la responsabilité de chacun ?

Oui.

Et par exemple il y en a qui s'en fichent mais il y en a pour qui ça a de l'importance.

Quand tu as une mauvaise note, ça t'affecte ? Quelle est ta réaction ? Tu t'en moque ?

Ça m'affecte, je me sens mal toute la journée, c'est nul ou des fois quand je suis énervé et que j'ai une mauvaise note, ça m'est égal. Après je réagis et je vois que cette note peut être améliorée avec le prochain contrôle et si j'ai encore une mauvaise note je dois penser à me dépasser. Comme au premier semestre, tout m'était égal parce que ça ne servait à rien que je me fasse du souci. Maintenant j'essaie de remonter la pente et là je vais voir si je peux avoir de bonnes notes, passer à la classe supérieure mais je ne veux pas passer avec de mauvaises notes. Je veux avoir plus de 5 sur 7 pour tenter d'avoir une bourse du gouvernement, ma maman a un nom indigène donc je veux étudier pour ça... et je pourrai acheter du matériel... j'aurais quelques sous

Ah, et pour cette bourse ils te demandent d'avoir une moyenne supérieure à 5.0 ?

Oui et j'aimerais bien l'avoir, parce que ma maman ne peut pas m'acheter tout le matériel. Par exemple si je fais une plaque et si j'ai envie d'en faire une autre je ne peux pas parce que mon papa n'a pas beaucoup d'argent pour ça, alors cet argent je m'en servais pour ça, pour les matériels. Mon papa peut m'en acheter de temps en temps, avec cette bourse je pourrai en acheter autant que je veux et comme ça on pourrait avancer.

Qu'est-ce que l'échec dans la vie pour toi?

Échouer dans la vie c'est baisser les bras, parce que si tu baisses les bras tout est fini... il y a toujours des gens qui te disent que tu n'y arriveras pas et tout ça... ça affecte mais si on t'encourageait en te disant que tu vas y arriver, que tu vas chercher du travail, que tu trouves du travail, alors là tu as l'opportunité de t'en sortir, tu vas faire des cours du soir ou je ne sais pas... mais la majorité ne veut pas ça, la majorité n'y arrive pas et rate sa vie à cause d'eux-mêmes. Surtout les jeunes filles qui ont des enfants très jeunes et qui échouent parce qu'elles

veulent être avec leur bébé. Il y a des filles qui laissent leur enfant avec leur mère tout simplement, moi je crois qu'elles devraient rester avec le bébé la première année parce qu'elles doivent les allaiter et tout ça... comme maman elles doivent se dédier à ça, à allaiter. Mais elles ne peuvent pas étudier et donc elles commencent à échouer toutes seules... parce qu'après elles ne peuvent pas continuer à étudier et elles se remettent en cause, elles ne veulent plus travailler, et les petits copains des fois ne sont pas bons et là elles commencent à échouer et elles arrêtent d'étudier.

Et dans ton cas personnel, qu'est-ce qui pourrait t'arriver o une pas t'arriver pour que tu te sentes en échec ?

Que j'étudie et que je n'arrive pas à faire ce que je veux, je crois que ce serait un échec, je ne sais pas, une maladie ou autre chose, je trouve que ce serait échouer parce que je ne pourrais pas y arriver. Je pourrais quand même mais j'aurais plus de mal et ce serait difficile. Ou s'il arrivait quelque chose à mon papa ou à ma maman, j'aurais du mal à continuer à étudier. S'il arrive quelque chose à ma maman, je crois que ce serait ça, j'arrêteraient d'étudier ce que j'aime parce que c'est surtout pour elle que j'étudie.

C'est comme ta motivation?

Oui.

Quand tu parles de ne pas obtenir ce que tu veux, c'est comme par exemple un diplôme ?

Par exemple, étudier l'année prochaine, après continuer à l'université et après aller jusqu'au bout, passer du bon temps et tout mais ne rien apprendre, ça je trouve que ce serait échouer parce que je ne pourrais rien faire, je chercherais un travail et rien... alors ce serait échouer dans tout ça.

Quand tu dis que tu aimerais réussir, dans quel sens ? Tu voudrais changer, avoir une meilleure situation économique qu'aujourd'hui ?

Oui, avoir une meilleure situation économique que maintenant, et aussi une famille, mais plus tard, je ne veux pas avoir une famille à 20 ans et tout ça. Après avoir fini mes études et trouvé un bon travail, après tout ça j'y penserai, mais avant tout avoir une bonne situation économique pour avoir, pour avancer moi, avoir ma maison tout ce que je veux, mes plaisirs. Si je vois une radio je l'achète, un mp4 et tout ça. Aider ma maman, lui acheter une maison et tout ça... j'aiderais aussi mon papa, je l'enverrai dans le sud parce que c'est son rêve, aller là-bas et avoir plein d'animaux à élever et avoir sa maison. Je le laisserais y aller et je lui paierai les animaux et après il pourrait se débrouiller seul. Maintenant il ne peut pas parce qu'il n'a pas beaucoup d'argent, mais si je travaillais, je lui donnerai un coup de main et je lui achèterais des trucs. J'imaginais acheter un commerce que ma maman gèrerait parce que c'est son rêve d'avoir un commerce, alors je veux donner un coup de main à mes parents pour qu'ils s'en sortent... parce que tant bien que mal, ils m'ont tout donné.

Et comment est-ce que tu voudrais être quand tu auras 35 ou 40 ans ?

Avoir ma maison avec des enfants, aller voir mes parents... leur rêve est d'avoir des petits-enfants, parce que je suis fils unique, alors que je leur donne plein de petits-enfants et qu'ils aillent là-bas. Je les amènerais tous les week-ends pour qu'ils s'y amusent. Et j'aimerais être en couple, avoir ma maison, je ne sais pas, me sentir bien... et aider ma famille, mes frères et ma sœur, qui sera ma chouchoute.

Et comment est-ce que tu crois qu'on se sent quand on échoue, quand ça va mal au lycée ou dans la vie ?

Je crois qu'on doit se sentir triste de ne pas avoir fait ce qu'on voulait. On doit être déprimé et c'est là qu'on tombe dans la drogue et tout ça. On commence la drogue et après on ne peut plus s'en sortir, on cherche du travail au noir par exemple, les gens à qui on propose de vendre de la drogue parce qu'ils ne peuvent pas s'en sortir dans ce qu'ils voulaient faire et ça c'est de l'argent facile. C'est comme les dames qui sont mères au foyer et sont obligées de vendre des trucs au marché, je ne dis pas que c'est mal mais ce n'est pas ce qu'elles voulaient, donc elles sont tristes parce qu'elles ne peuvent pas donner ce que veulent leurs enfants... par exemple j'ai vu des papas qui veulent offrir des choses à leurs enfants et qui ne peuvent pas parce qu'ils n'ont pas eu d'éducation et ils ont échoué et donc ne peuvent rien leur offrir.

Et toi tu connais des gens qui sont tombés dans la drogue comme tu dis et qui se sont mis à vendre ou à faire des choses qui n'étaient pas ce qu'ils voulaient ?

J'ai un cousin qui était là-dedans, par exemple, il n'a pas terminé le collège, il est arrivé en 8^{ème} année et il a commencé à plonger dans la drogue, il fumait de la marijuana et du « pasta base » (équivalent du crack) et après il a commencé à en vendre avec un ami. Peu à peu il a commencé à voler et puis à sortir beaucoup. Il se sentait mal parce qu'il ne voulait pas faire ça et moi je lui disais qu'il fallait qu'il s'en sorte mais il disait qu'il ne pouvait pas.

Il était piégé.

Oui, mais dernièrement il a parlé à sa maman et elle lui a dit qu'il devait s'en sortir, mais la maman ne l'a pas vraiment élevé, elle l'a abandonné alors c'est ma maman qui lui a parlé parce que ma maman est sa marraine et elle lui a dit qu'il entre au service militaire et maintenant il est à Iquique. Il va bien et plus tard il veut entrer à l'école de gendarmerie. J'espère qu'il s'en sortira et qu'ils ne l'envoient pas par ici à Santiago parce que s'il revient ici je pense qu'il va rechuter.

Il va retrouver ses amis.

... et il va se laisser entraîner et là sincèrement, il y a des flics à qui on donne de l'argent et qui ne disent rien aux vendeurs de drogues, et moi je pense qu'il serait de ceux-là. Il vaut mieux qu'ils l'envoient au nord ou au sud.

J'ai oublié de te poser une question : Quelles sont les choses qui te motivent pour pouvoir étudier ou améliorer tes notes ou passer dans la classe supérieure ?

Ma motivation c'est surtout ma maman et mon papa, pour ce que je pourrais leur donner en poursuivant mes études, alors c'est surtout eux et c'est en moi. Si j'étudie à fond, et par exemple si je vois quelque chose qui plaît beaucoup, je dis « allez il faut que j'étudie ». Parce qu'il y a des gens des quartiers chics qui ont étudié beaucoup pour avoir ce qu'ils ont et ils ont ce qu'ils veulent alors qu'il y a des gens qui ont étudié et qui veulent des choses mais ne peuvent pas se les acheter et ne sont pas heureux... alors moi je ne veux pas être comme ça, je veux pouvoir avoir ce que je veux. Je pense que si j'étudie je vais gagner de l'argent et je vais pouvoir avoir ce que je veux et accomplir mon rêve et aider ma famille à s'en sortir.

C'est-à-dire que tu penses que quand on étudie, après on peut avoir un meilleur salaire ?

Oui, quand on étudie on a un meilleur salaire, parce que même pour balayer la rue, je crois qu'ils demandent d'avoir fini le lycée, alors celui qui n'étudie pas, il ne peut rien faire... et je pense que si je termine le lycée et que je vais à l'université, j'espère avoir un diplôme, je pourrai travailler et accomplir mon autre rêve qui est celui de suivre des cours de gastronomie et de là avoir d'autres choses.

Quand tu ne réussies pas quelque chose, tu te sens un peu coupable ou tu te sens responsable toi-même ? Si tu rates un cours ou un contrôle ?

Je me sens responsable parce que si j'avais voulu avoir une meilleure note, je pouvais le faire et là, je me dis que je dois étudier plus mais au moment d'étudier je ne peux pas parce que je pense à plusieurs choses et j'arrête d'étudier et après je me remotive et je travaille à nouveau.

Pour le prochain contrôle?

Oui.

Et, qu'est-ce que pour toi la réussite dans les études, au lycée ?

La réussite c'est apprendre beaucoup, pas seulement avoir de bonnes notes, mais apprendre, parce qu'il y a des gens qui font des efforts et ont de mauvaises notes et des gens qui ne font aucun effort et ont des bonnes notes mais qui oublient tout. Alors que quelqu'un qui obtient un 5.0/7.0 mais a bien appris et je crois que ça c'est la réussite, apprendre ce qu'on nous enseigne et ne pas oublier.

Et maintenant comment réussir sa vie? Qu'est-ce qu'une personne qui réussie ?

C'est une personne heureuse surtout. Si elle est heureuse elle a réussi, sinon, si tu es triste, ça veut dire que tu ne te sens pas bien avec ce que tu as. Par exemple il y a des gens qui n'ont presque rien et qui sont heureux par rapport à ce qu'ils ont et ce qu'ils ont fait. Alors ils ont réussi leur vie. Il y a des gens qui veulent s'en sortir et qui réussissent, en fait la réussite dépend de chacun, si on est heureux avec ce qu'on a alors on a réussi... si on veut s'en sortir et qu'on y arrive, c'est la réussite.

Ça dépend des objectifs de chacun.

Oui et s'il y parvient.

Pour finir, je vais te poser des questions plus générales sur l'éducation. Qu'est-ce que tu penses de l'éducation au Chili, quelle est ton opinion ?

Ça ne va pas, parce que dans les lycées où on paye, où ils ont le plus d'argent on leur enseigne plus de choses que ce qu'ils nous enseignent dans les lycées plus pauvres, et ça je ne crois pas que ce soit bien, parce qu'il y a des enfants qui ne peuvent pas étudier dans des lycées où il y a de l'argent, et qui doivent étudier dans des lycées plus basiques, et ils veulent aller de l'avant pour aller à l'université et ça ne marche pas bien. Alors il y a cet aspect des études qui ne sont pas bonnes ou il y a des enfants qui veulent étudier mais dont les résultats à la PSU ne sont pas suffisants et s'ils n'ont pas l'argent pour se payer une école payante, ils ne peuvent pas se payer une université et tout ça donne une moins bonne éducation. Dans les écoles particulières ils donnent une bonne éducation à ce qu'on voit.

Pourquoi? C'est ce qu'on voit à la télé ?

Non, c'est ce qu'on voit, par exemple il y avait un lycée particulier où il y avait électronique et ça avait l'air bien meilleur

En électronique.

C'était beaucoup plus avancé que nous, mais c'est lié au fait qu'ils ont de l'argent pour se payer le matériel... nous par contre on doit acheter notre propre matériel alors que dans les lycées privés on leur donne. Alors là c'est un échec parce que le gouvernement devrait nous donner l'argent pour acheter les matériels mais il ne le fait pas, mais c'est impossible qu'ils n'aient pas l'argent, ils ont énormément d'argent. Alors, ils ne le donnent pas parce qu'ils savent que la majorité n'aime pas étudier. Ils ne voient pas la situation des personnes qui aiment faire le travail. Ils pensent que ceux des classes pauvres ne vont pas étudier, alors pourquoi faire plus d'efforts ? Ceux des classes moyennes savent qu'ils doivent aller de l'avant pour leur famille, mais ils ne se rendent pas compte que certains pour l'éducation qu'on leur donne, ils n'ont pas les moyens. Alors on leur fait du mal, ils nous font du mal

parce qu'on ne nous enseigne pas ce qu'on devrait. Parce que ça va depuis la première année du primaire jusqu'à la dernière année du lycée, si on n'enseigne pas la moitié de ce qu'on devrait... comment on ne va pas se perdre et avoir de mauvais résultats ?

Il y a des lacunes par rapport à ce qu'on ne t'a pas enseigné avant... Il y a des choses qui te paraissent injustes ? Comme quoi par exemple ?

Oui, je trouve ça injuste parce que, par exemple maintenant, si on veut s'en sortir, on va passer la PSU, mais avec ce qu'on nous a appris, on ne peut pas avoir les points nécessaires. Alors... Et on n'a pas les moyens pour se payer une école, alors on doit en rester là et c'est tout... Avec l'enseignement qu'on a eu, on doit chercher un travail basique, alors que si on recevait tous le même enseignement, peut-être que la majorité aurait de bons résultats et un meilleur score à la PSU, mais dans les faits ce n'est pas effectif, parce qu'ils pensent que nous ne sommes pas tous égaux

Et par exemple si tous avaient des conditions égales, si tous allaient dans la même école, avec des moyens et tout ça, tu trouverais juste que certains réussissent et d'autres non ?

Ça dépend surtout si ça commence depuis la première année de la primaire, je trouverais bizarre que certains ne réussissent pas, à la fin je crois qu'ils n'y arriveraient pas parce qu'ils le veulent, parce que s'ils voulaient réussir, ils réussiraient. Mais si on voit des cours de 2^{ème} année en 4^{ème} année, les cours de 2^{ème} année sont basiques alors si on passe directement à suivre les cours que l'on devrait suivre normalement ce serait normal que les notes baissent parce que ces nouveaux cours seraient plus compliqués et la majorité ne comprendrait pas. C'est pour ça que je dis qu'il faudrait commencer depuis la 1^{ère} année de primaire par exemple tout de suite, commencer avec ça depuis la 1^{ère} année, pas depuis la 2^{ème} année. Aux 1^{ère} année, leur enseigner la même chose dans toutes les écoles du Chili, parce que si on attend le collège, depuis la cinquième année, ils ne vont rien comprendre et ils vont tous échouer. Et ensuite continuer en 2^{ème} année et ainsi de suite, depuis la 1^{ère} année enseigner ce qu'on enseigne dans toutes les écoles.

Rendre la formation et les cours plus égalitaires ?

Oui, parce que ce serait mieux parce que comme ça on avancerait, il y aurait moins de pauvres au Chili et on résoudrait plusieurs problèmes des gens, mais ils ne veulent pas voir ça.

Et par exemple si tous avaient des conditions égales, si tous allaient dans la même école, avec des moyens et tout ça, tu trouverais juste que certains réussissent et d'autres non ?

Ça dépend surtout si ça commence depuis la première année de la primaire, je trouverais bizarre que certains ne réussissent pas, à la fin je crois qu'ils n'y arriveraient pas parce qu'ils le veulent, parce que s'ils voulaient réussir, ils réussiraient. Mais si on voit des cours de 2^{ème} année en 4^{ème} année, les cours de 2^{ème} année sont basiques alors si on passe directement à suivre les cours que l'on devrait suivre normalement ce serait normal que les notes baissent parce que ces nouveaux cours seraient plus compliqués et la majorité ne comprendrait pas. C'est pour ça que je dis qu'il faudrait commencer depuis la 1^{ère} année de primaire par exemple tout de suite, commencer avec ça depuis la 1^{ère} année, pas depuis la 2^{ème} année. Aux 1^{ère} année, leur enseigner la même chose dans toutes les écoles du Chili, parce que si on attend le collège, depuis la cinquième année, ils ne vont rien comprendre et ils vont tous échouer. Et ensuite continuer en 2^{ème} année et ainsi de suite, depuis la 1^{ère} année enseigner ce qu'on enseigne dans toutes les écoles.

Rendre la formation et les cours plus égalitaires ?

Oui, parce que ce serait mieux parce que comme ça on avancerait, il y aurait moins de pauvres au Chili et on résoudrait plusieurs problèmes des gens mais ils ne veulent pas voir ça.

Et tu trouves juste que certains réussissent leurs études et d'autres non ? Par exemple ici même dans ton lycée...

Je trouve ça juste parce qu'ici ceux qui veulent réussir, ils réussissent et ceux qui ne réussissent pas, c'est parce qu'ils ne le veulent pas, ils s'en fichent.

Et si tu as des problèmes, par exemple ce que tu me disais avant, parfois on ne réussie pas parce qu'on a des problèmes à la maison...

Oui, mais je vois surtout que c'est un problème personnel, parce que le lycée ne peut pas être impliqué ou s'il peut, je ne sais pas très bien si c'est possible, si le lycée peut demander à quelqu'un comment il va et tout ça... mais la majorité a des problèmes et on doit se surpasser et même si on ne trouve pas de solution aux problèmes ce n'est pas en ayant des mauvaises notes que ça va s'arranger. Par exemple ceux qui n'étudient pas et s'en fichent je trouve ça juste qu'ils ne réussissent pas. Par exemple j'ai des problèmes et je ne trouve pas ça juste de ne pas réussir mais j'essaie de me surpasser, d'autres ont des problèmes à la maison mais ils n'essaient pas de se surpasser, alors c'est chacun qui doit se dépasser pour soi parce que personne d'autre ne peut t'aider.

Tu trouves que c'est juste qu'un ingénieur gagne plus et qu'il ait de meilleures conditions de vie qu'un ouvrier ?

Je ne trouve pas ça tellement injuste, mais je crois que les ouvriers ne devraient pas gagner si peu parce qu'ils travaillent plus qu'un ingénieur, ils devraient gagner un peu plus que ce qu'ils gagnent.

Et quand tu dis que tu ne trouves pas ça tellement injuste, pourquoi ?

Parce qu'un ingénieur s'est efforcé pour ça, pour le poste qu'il a et parce que si on lui donnait le même salaire qu'à l'ouvrier il se sentirait en échec parce qu'il a étudié beaucoup et il va gagner la même chose qu'un ouvrier ? L'ingénieur a beaucoup étudié pour gagner l'argent qu'il a et si l'ouvrier qui n'a pas étudié autant gagnait la même chose, je pense que ce serait injuste que quelqu'un qui a étudié plus gagne la même chose que celui qui n'a pas étudié... ce n'est pas juste, mais les ouvriers devraient gagner un peu plus que ce qu'ils gagnent, passer de 180000 à 220000 pesos pour avoir une bonne situation à la maison et tout ça... parce que 180000 pesos c'est peu, je connais des gens qui gagnent 180000 et ils n'y arrivent pas, en revanche 220000 ça leur permettrait d'avoir un peu plus, je trouve que ça va des deux côtés, l'ouvrier devrait gagner un peu plus.

La dernière question : Comment te sens-tu avec toi-même maintenant ? Tu te sens bien ? Il y a des choses qui ne te plaisent pas, qui te compliquent ?

Il y a plein de choses qui ne me plaisent pas en moi... mes notes ont beaucoup baissé, je veux d'abord remonter tout ça, mais c'est compliqué parce que je me distrais facilement ou il y a des choses que je n'ai pas envie d'étudier alors il y a des choses de moi que je n'aime pas au niveau des études, c'est surtout ça parce que pour le reste on peut se surpasser, mais dans les études c'est plus dur parce que quand on a une mauvaise note, on ne peut pas la rattraper mais on peut compenser un peu en remontant ses notes. C'est surtout dans les études que je me sens mécontent de moi parce que je sais que je peux mieux faire... mais je ne le fais pas parce que je me déconcentre.

Et tu as confiance en toi par rapport au fait de pouvoir atteindre tes objectifs?

En vérité je ne suis pas sûr de ce que je veux, mais bon je vais le définir au fur et à mesure.

Parfois, tu as des doutes sur le fait que ce soit ce que tu veux étudier ou ce que tu veux faire ? Oui.

ANNEXE N°6
Entretien élève français

Prénom fictif : Rémi
Classe : Première bac professionnel
Lycée : Manet, lycée professionnel
Âge : 18 ans
Il a redoublé la classe de troisième.

J: Tout d'abord, est-ce que tu peux me raconter ton parcours scolaire, je ne sais pas où est-ce que tu as fait la maternelle, l'école primaire...

E: À la maternelle j'étais au Charles de Gaule. Voilà. Après je suis parti à l'école de Blaise Pascal.

J: Et ce sont des petits villages, pardon ?

E: C'est, si vous voulez, c'est à Grandville, dans les environs de Grandville, c'est pas très loin de chez-moi quoi, c'est dans Grandville en fait, c'est entre... vous voyez Grandville centre ?

J: Oui.

E: Entre Grandville centre et ici à peu près, c'était mon école maternelle. Et entre, vous voyez la Gonterie, où c'est la Gonterie à peu près, vers le commissariat et tout ?

J: Non, je ne connais pas trop.

E: Enfin, un truc par là. Ben à l'école ça se passait bien, ça allait. Après quand je suis entré au collège à Jules Ferry, ça allait un peu moins bien, j'ai commencé à avoir de résultats assez insuffisants et je suis passé jusqu'en troisième. En troisième j'ai raté mon brevet en fin d'année j'ai redoublé ma troisième, à Albert Camus, là-bas, le collège à côté.

J: Ah oui, là, je connais.

E: Voilà, j'ai redoublé là-bas. Et après j'ai repassé mon brevet et je l'ai raté encore, je ne l'ai toujours pas eu et du coup je suis venu ici en PI à ce lycée. Mais c'est pas un choix, c'est pas ce que je voulais faire. En fait je voulais faire du dessin à la base.

J: Ah de dessin de...

E: Oui, de dessin d'art. Et j'ai pas été accepté à cause de mes notes. Du coup je suis venu ici mais ça me plaît pas. Je pense qu'à la fin de l'année je vais essayer d'avoir le C.A.P., et après je partirai en apprentissage.

J: Et pour le dessin, qu'est-ce qu'il faut faire comme études ? Il y a des lycées spécialisés ?

E: Oui, il y a des beaux arts au centre ville. C'est la plus grande école au niveau des arts quoi. Donc, voilà c'est impossible d'y entrer presque, il faut avoir au moins, je vais dire, à peu près 17 de moyenne et un comportement parfait quoi, pour y rentrer. Et en plus savoir bien dessiner. Donc, c'est vraiment très dur. J'avais juste le bien dessiner, le reste je l'avais pas,

comportement ce n'était pas ça et le travail non plus. Voilà après il y a les beaux arts, après il y avait aussi l'école du matin, ça s'appelle en fait. C'est une école où on fait les cours les matins, tout ce qui est le français, l'histoire, etc. et après tout ce qui secondaire comme le sport, l'art plastique, la musique, les trucs pas, les matières pas, moins, pour pas dire pas importantes, mais les matières moins, moins...

J: Scolaires ?

E: Oui, voilà moins scolaires, plus extrascolaires on va dire, comme le sport, par exemple. Enfin, on m'avait raconté, vite fait, je ne suis pas allé, mais vite, en fait. Par exemple, un après-midi on a du sport, l'autre après-midi c'était libre, donc soit j'allais en permanence et je travaillais, pendant deux heures par exemple et après je partais, soit je partais directement pour aller travailler chez-moi ou alors pas travailler, soit je choisissais du sport que je faisais l'après-midi et je faisais mes devoirs le soir. Et moi, je n'y suis pas allé parce que pareil, on m'a pas accepté. En fait, il n'y a qu'à Albert Camus qu'on m'a accepté. Ça s'est passé, ça s'est bien passé mais j'ai pas eu le brevet et après je suis venu ici. L'année dernière ça s'est passé bien on va dire, mais cette année ça se passe pas bien parce que ça ne m'intéresse pas et du coup je vais pas beaucoup en cours et tout. J'ai pas trop envie, j'ai pas envie de venir.

J: Et quand tu dis qu'au niveau du collège tu as commencé à baisser les notes, pourquoi ? Tu penses qu'il y a eu un changement, il y a eu quelque chose qui s'est passé ?

E: Parce qu'au collège on est beaucoup trop. Le collège c'est hyper grand donc on était à peu près 800 élèves.

J: Combien?

E: 800 élèves, je crois. Donc, ça fait à peu près, je ne sais pas, je dirais 30 par classe, je pense. Et un prof pour 30 personnes... moi j'avais, surtout moi, je suis assez dans les nuages, je suis assez, je ne sais pas, je n'aime pas rester assis enfin écouter quelqu'un parler. Je préfère, soit interagir, soit parler, mais pour dire des conneries quoi. Et je, au collège j'ai commencé à voilà, à rigoler, je ne faisais que rigoler ou je rigolais avec mes pots, et tout, j'ai commencé à avoir des pots, on rigolait et j'ai commencé à arrêter de travailler, les soirs chez-moi, etc., etc., et voilà quoi.

J: Et c'est difficile? C'est compliqué le collège au niveau des matières ou...?

E: Eh, sixième, cinquième ça va, c'est assez facile. Quatrième c'est tranquille aussi. Troisième c'est dur. Le plus dur je pense ça serait plutôt la cinquième et la troisième je crois. Sixième c'est entre, enfin, on t'habitue à passer du collège à l'école quoi, c'est-à-dire, travailler mercredi, avoir plus de cours, etc. Et la cinquième, ça devient vraiment, quand on doit vraiment travailler, tu apprends les bases, par exemple en maths, tu apprends tous les théorèmes, etc., etc. Après quatrième c'est pareil, c'est un peu plus, pour préparer la troisième en fait. Et en troisième par contre on travaille pour préparer le brevet, et après voilà. Je ne sais pas, vous connaissez un peu le système ou pas?

J: Un petit peu, oui.

E: Après, ça se passe que... on arrive en troisième et en troisième on a le choix, on a le choix libre, trois propositions qu'on doit donner. On peut, après on fait ce qu'on veut. On peut partir à une école générale ; lycée professionnel –là où on est- ; apprentissage, donc l'apprentissage c'est travailler avec un patron, c'est-à-dire, qu'on est payé, donc ça c'est intéressant aussi ;

voilà, c'est à peu près tout. Après il y a les trucs de l'insertion, quand on a raté, vraiment, vraiment raté le collège, on est inséré dans des classes où on fait tout le temps des stages ou on fait après je dirais quatre, cinq stages dans l'année, le reste du temps on prépare, on voit ce qui nous intéresse et c'est pour préparer l'année suivante en fait. Et voilà, c'est à peu près tout je pense.

J: Ok. Au niveau de tes relations avec tes camarades, comment ça s'est passé, je ne sais pas, à l'école primaire, au collège ?

E: Non, ça s'est toujours bien passé, je n'ai jamais eu... j'ai toujours eu des copains et tout. Non, par contre ça... au niveau scolaire, justement, au niveau scolaire ça allait pas, par contre les fréquentations ça allait quoi, c'est vrai que j'ai toujours eu beaucoup de copains, c'est pour ça d'ailleurs que j'ai arrêté de travailler parce que j'ai commencé à sortir les soirs avec mes potes et tout et voilà. Quand tu sors jusqu'à minuit et tu rentres chez-toi, tu dors et tu te lèves à 6 heures tu es fatigué quand même le jour. Voilà, voilà, ça dépend. Mais avec les camarades ça va, en général c'est bien.

J: Et quand tu es arrivé ici, au lycée, comment ça s'est passé, l'intégration ?

E: Bien, en fait, je connaissais déjà la moitié de ma classe quoi.

J: Ah oui?

E: Oui, j'ai eu de la chance, ça s'est vraiment bien passé. Parce qu'il y avait Fred celui avec qui vous avez parlé, que je connaissais du collège. Un autre pote que je connaissais du foot. Donc, d'autres que je connaissais du foot, d'autres que je connaissais du collège, d'autres de Albert Camus, donc en fait, je faisais plusieurs trucs et je connaissais beaucoup de gens en fait, donc ça fait que je connaissais pas mal de gens de ma classe. Et après le reste, je me suis ensuite... en fait on a vraiment une classe particulière parce que dans notre classe, les deux premières semaines on était tout calme et après que tout le monde se connaissait c'était le bordel quoi. Tout le monde parlait, donc voilà, on a plutôt une classe, ça va, une classe assez chaleureuse je pense. C'est sur que c'est chiant pour les profs, mais je pense que les profs eux aussi ils rigolent des fois, quand même.

J: Ah oui? Ils le font aussi?

E: Oui, des fois. C'est-à-dire qu'on est chiant mais on n'a pas des mauvais... comment dire, des mauvaises intentions. On n'est pas, enfin, quand on fait chier les profs, on les fait chier mais gentiment, du chambrage, gentiment quoi. On n'est pas ni violents ni agressifs, c'est juste, c'est gentil quoi.

J: Et entre vous, non plus? Entre vous ?

E: Entre nous, on chambre, c'est pareil. Et puis on chambre sur pleins de trucs, le physique, la nationalité, la... mais ça reste gentil, c'est-à-dire que si j'ai un pote qui est noir et je lui dis noir, ça sera pour rigoler, je ne suis pas raciste quoi. C'est des trucs comme ça, des trucs gentils, des trucs de gamins quoi.

J: Et après il n'y a pas de problèmes, je ne sais pas, ça ne devient pas un motif de conflit ou... ?

E: Non, non. Vraiment, franchement dans ma classe, vraiment pas.

J: Et vous faites des choses ensemble, à l'extérieur du lycée ?

E: Moi, avec les gens de ma classe pas trop parce que j'ai ma bande de potes. Mais des fois par exemple à midi on va manger au MacDo, voilà des trucs comme ça, on mange ensemble à midi.

J: Et la plupart de tes amis sont de l'extérieur ?

E: Oui, oui parce qu'on fait tous un truc différent en fait. On est vraiment tous... il y en a qui sont en lycée général, d'autres qui sont en apprentissage, d'autres qui sont en lycée pro, mais dans celui-là, donc voilà. Après je les connais mais ils sont pas vraiment mes potes, ils sont des gens que je connais quoi, des bonnes fréquentations mais c'est pas... les potes, ceux avec qui je suis tout le temps, ils ne sont pas ici.

J: Et ils sont de... je ne sais pas, tu les as connus au collège, avant ?

E: Collège. Après y en a un que j'ai connu au foot quand j'avais 6 ans, donc depuis que j'ai 6 ans je le connais, c'est vraiment mon meilleur ami. Et après, tout le reste je les ai connus vers la quatrième, et on est tous, on a fait une bande de potes en fait. On doit être une dizaine, donc une bande de potes avec des filles aussi, enfin.

J: Et avec les profs? Quels sont les souvenirs que tu as de ton parcours scolaire ? Comment ont été les relations avec eux ?

E: Moi j'ai toujours été, j'ai toujours... les profs ne m'aimaient pas beaucoup en général, enfin, ils m'aimaient pas beaucoup, pas beaucoup parce que je faisais le con quoi, j'étais distrait, je ne m'occupais pas du cours. Il y avait que, en fait, au collège il y avait qu'en sport et en arts plastiques, et voilà, c'est à peu près tout où je m'en sortais, et le reste ça allait pas. Sinon en français, français et histoire parce que, en fait, le seul truc que je n'arrive vraiment pas ce sont les sciences exactes, comme les maths. Les maths je n'y arrive pas du tout. Sinon tout le reste ça va, le français, j'y arrive, la rédaction et tout c'est bon, enfin ça va. L'histoire ça va à peu près.

J: Et les relations avec les profs ont, comment dire, ont un rapport un peu avec tes résultats ? Si ça va mieux dans une matière tu penses que ça peut affecter la relation ?

E: Oui. Je ne sais pas si ça pourra répondre à la question mais moi, je pense que quand un prof est bon, les élèves ont aucun mal à comprendre la matière quoi. Il faut juste qu'il soit, entre être strict et être compréhensif. Il faut savoir un peu gérer quoi, jongler quoi. Je pense que j'ai eu des profs qui étaient des bons profs, avec qui ça se passait super bien et d'autres profs, qui étaient pas, qui étaient soit des gens, c'est débile de dire ça, mais des gens trop gentils, des profs qui ne vont pas avoir d'autorité sur la classe. Forcément un jeune, si tu lui laisses de la marge il va prendre, enfin, si tu lui laisses de la place il va prendre de la place quoi. Donc si tu laisses pas, si tu dis pas... si tu fixes pas des limites, voilà, ça va finir vite en bordel quoi. C'était un peu ça quoi. J'avais des profs avec qui ça se passait bien et je suivais parce que j'étais concentré et d'autres avec qui je n'étais pas concentré, je m'en foutais et je faisais des conneries.

J: Et ils te punissaient quand tu faisais ça ?

E: Oui, oui, je m'en foutais, moi, je m'en suis toujours foutu des sanctions.

J: Et quels types de sanctions utilisent les profs ?

E: Au collège c'était heures d'école.

J: De rester après...

E: Oui, voilà, c'est ça, c'est, tu viens mercredi après-midi, quand tu as pas des cours pour faire une punition ou alors, tu viens, tu finis à 5h, tout le monde finit à 5h et toi, tu viens de 5 à 6h pour faire une heure d'école et tu restes au lycée quoi. C'est des trucs un peu débiles quoi. C'est juste pour faire chier quoi, rester au lycée. En plus c'est bête, parce que les élèves qui sont sanctionnés sont ceux qui n'aiment pas le lycée en général, c'est pas ceux qui adorent travailler. Et en plus tu les obliges à rester au lycée, je trouve pas ça... c'est toujours pareil, les élèves qui, les élèves qui... aussi il y a les renvois, donc on te renvoie une semaine par exemple, c'est pareil, l'élève qui tu renvoies une semaine il est hyper content quoi, il veut que ça. Donc, des sanctions un peu, sont un peu bizarres. Je trouve qu'elles sont pas, franchement je trouve que le système est bizarre. Il y a pas de... déjà au collège on était trop, il y avait pas assez d'aide personnalisée si vous voulez.

J: Les profs, ils faisaient la classe pour tout le monde pareil ?

E: Oui, oui. Les intellos qui suivaient, et beh... ils se fixaient sur ceux qui suivaient et ceux qui suivaient pas et qui étaient au fond de la classe, ils s'en foutaient quoi. Donc, si les intellos ont compris ça veut dire que le cours il est compréhensible donc ceux qui n'ont pas compris c'est des, des débiles quoi. Donc on continue. C'est comme ça que ça se passe. Alors que moi, je sais que si j'étais prof, je ferais en sorte que la leçon que j'ai sur le tableau, tout le monde s'intéresse et tout le monde la comprenne quoi. Je ferais pas : ben ceux qui veulent suivre mettez-vous devant et les autres ne me faites pas chier, je ferais pas ça. Vous essayez de comprendre et si ça vous intéresse pas, et ben ça vous intéresse pas, mais au moins écrivez la leçon et suivez le cours quoi. Je pense, il y a des profs qui fonctionnent pas comme ça. Il y a des profs qui sont sanctions : tu as oublié ton classeur, tiens ta sanction. Alors que, tu as oublié ton classeur, bon ben c'est pas grave quoi, tu l'amèneras demain quoi. Je ne sais pas, j'ai toujours trouvé ça... c'est bizarre. Et puis il y avait trop de monde.

J: Et ici au lycée, ça continue un peu pareil, de que les cours ne sont pas personnalisés non plus ?

E: Mais ben, c'est-à-dire qu'on est quoi, moins de 20 dans la classe, donc, dix personnes en moins c'est énorme quoi. Ça change tout.

J: Est-ce que, ça t'est arrivé d'être viré, expulsé quelques jours ou des sanctions un peu...?

E: Oui.

J: ...Parce que c'est ça, une sanction plus dure on va dire ?

E: En fait, si vous voulez les sanctions se passent comme ça au collège, on va dire au collège. On a un carnet de liaison, vous savez qu'est-ce que c'est ?

J: C'est un cahier de...

E: Oui, un cahier où on note toutes les informations personnelles, nom et adresse etc. Dedans il y a tous les retards, et il y a un cadre où il est marqué notre prénom et dans un autre il est marqué le motif du retard, transport ou réveil, où un truc comme ça, on met. Après la vie scolaire, elle signe et elle agrafe le papier et le garde comme quoi la justification, qu'on est justifiés qu'on était absents parce qu'on était malade ou parce qu'on avait un truc familial, voilà. Après il y a une autre page, il y a d'autres pages avec des observations, donc les observations sont les trucs des profs. C'est la première, la première sanction, au début de l'année les profs, ils te mettent une observation, après tu continues à faire le con et ils te mettent une heure d'école. Après tu continues, mais là il faut continuer beaucoup quand même, et ils commencent à te renvoyer, à te renvoyer. Alors, soit tu as le virage « inclus », c'est-à-dire que tu es renvoyé des cours mais tu vas au lycée, par exemple aider les gens de la cantine à faire le ménage et tout ou alors tu as le viré « exclu » donc tu es vraiment exclu du lycée quoi. Tu restes chez-toi.

J: Définitivement?

E: Non, non, non. Après, ça c'est la sanction... après il y a ce qu'on appelle le conseil de discipline. Si tu as trop de renvois. Le conseil de discipline c'est une réunion, c'est une réunion avec des adultes, des profs, des enseignants, des parents d'élèves, qui décident, soit de te garder au lycée avec un sursis, de te garder au collège, pardon, avec un sursis, ou de te virer définitivement et tu dois te trouver un autre collège quoi. Voilà, ça se passe comme ça à peu près. Et là, ici, il y a plus d'observations, les heures de colle franchement c'est rare parce que bon, on nous considère quand même comme des grands garçons. Les heures de colle c'est rare et les renvois c'est... en fait le plus souvent c'est des rapports et ils le disent aux familles quoi surtout. C'est leur manière de dire aux familles ce qu'il s'est passé.

J: Mais ici, au lycée, il y a le conseil de discipline aussi ?

E: Oui.

J: Et c'est pareil ? Il y a des parents, il y a des délégués de chaque classe ?

E: Oui. Je ne sais pas, je ne l'ai jamais fait moi, je ne sais pas exactement comment c'est, mais je crois que c'est à peu près ça. Et puis il y a un mec, une sorte de juge, je ne sais pas si on peut dire un juge, mais un truc comme ça qui va trancher pour savoir si tu peux rester ou si tu t'en vas.

J: Donc, tu m'as dit que tu as été expulsé, exclu quelques jours, c'est ça ?

E: Oui, une semaine j'avais été exclu.

J: Une semaine... et c'était pourquoi, il y a eu un événement ou une accumulation de ?

E: Franchement je ne me rappelle pas. Je ne me rappelle pas.

J: C'est pas grave.

E : Je suis désolé mais je ne me rappelle pas du tout ce qui s'est passé.

J : Si après tu te rappelles tu me le dis...

E: Je ne me rappelle pas, une sorte de... ça doit... De toute façon même si c'était pas une accumulation, c'était une accumulation quand même quoi. C'était pas une accumulation sur le papier, c'était une accumulation de jours en jours, c'est les profs qui marquent des conneries, que je parle, que je veux me rendre intéressant, etc.

J: Est-ce qu'il y a eu un moment, ou quel a été le moment le plus significatif pour toi, de ton parcours scolaire ?

E: Quand tout a changé ?

J: Oui, un moment, plus marquant, plus important...

E: D'un point de vue scolaire ou d'un point de vue... ?

J: Oui, plutôt scolaire ou s'il y a eu aussi d'autres choses qui ont affecté ton parcours scolaire peut-être aussi...

E: Franchement, ma scolarité, ça n'a jamais été brillant. Donc, je ne sais, enfin, je sais pas, je ne sais pas quoi répondre en fait. Je ne sais pas qu'est-ce que je pourrais vous dire. Après il y a les années de collège qui ont tout changé parce que je me suis fait mes potes que j'aurai toute ma vie je pense maintenant, et voilà. Le lycée, il y a... marquant au collège, marquant... Le seul truc qui est marquant c'est que du début de cinquième à la fin de troisième, j'ai totalement chuté quoi, au fil des années. Sixième c'était bien, cinquième c'était moins bien, quatrième c'était moins bien, troisième c'était beaucoup moins bien, vous voyez ce que je veux dire, ça fait crescendo quoi. Et puis, je ne sais pas, j'avais, j'ai toujours un peu l'esprit rebelle. J'aime pas, j'aime pas le système scolaire, j'aime pas les profs, j'aime pas... enfin si, il y a des profs que j'aime bien, mais il y a des profs que j'aime pas et je peux pas m'en empêcher, je suis comme ça, je suis obligé de montrer quoi, s'il y a quelqu'un que j'aime pas, j'aime pas faire le faux-cul ou quoi. Et voilà, c'était ça le problème parce que j'ai jamais... j'ai toujours eu rien à foutre de leurs sanctions, c'est pour ça, je m'en fous. Ce qui m'importe maintenant c'est d'essayer de trouver un travail quoi, de trouver un truc, parce que c'est de plus en plus dur. En France il n'y a pas de travail, je sais pas pour vous, mais nous, il y a pas, on a du mal à trouver un travail, ça devient de plus en plus dur. Je pense que dans 10 ans, dans 10 ans, même mes fils, mes enfants, je ne sais pas comment ils vont faire quoi. Je sais pas comment ils vont faire. Parce que ça devient de plus en plus dur, avec la retraite qui se retarde donc ça fait qu'il y a des personnes âgées qui restent et des postes pris quoi et une personne qui part à la retraite ça fait un poste de libre. Donc pour les jeunes de 18 ans, super quoi. Mais alors que, il va falloir que..., maintenant il faut attendre 4, 5 ans avant que les retraités partent à la retraite. C'est plein de trucs comme ça quoi. Ça va vite finir, je sais pas mais...

J: Ah en fait il y a eu des manifestations pour la réforme, il y a eu... dans ce lycée on a fait quelque chose, les élèves ?

E: Oui, il y a eu des poubelles devant le portail, enfin, un blocus quoi. Personne ne rentre dans le lycée, ça a duré une semaine, peut-être deux. Après, soit les élèves se ressemblaient tous, prenaient le bus et partaient tous au centre, en ville, et y manifestaient ; soit, chacun rentrait chez-soi. Moi, je rentrais chez-moi parce que je n'avais pas envie de... Il faisait moins 15 en plus. Non, moins 15 je rigole mais, il faisait froid et j'avais pas envie.

J: Et comment ça a été organisé ? Est-ce que tu sais comment ça a commencé à l'intérieur du lycée ?

E: Les révoltes?

J: Oui, oui, les manifestations.

E: C'est simple ah, c'est un élève qui a pris une poubelle et l'a mise devant le lycée et après tous les autres, ils pouvaient pas rentrer comme des cons. Voilà, ça s'est passé comme ça finalement. C'est pas, c'était pas... si, peut-être qu'il y avait des messages, « oui, demain, blocus au lycée Manet, tout le monde à 8 heure devant le lycée et on bloque le lycée », des trucs comme ça. Mais sinon c'était pas, c'était pas prévu. En fait, franchement, il y avait à peu près la moitié, non, plus de la moitié du lycée qui n'en avaient vraiment rien à foutre des manifs, de la retraite quoi. Ils y allaient juste, enfin ils faisaient ça juste pour ne pas aller en cours. Mais bon, quand ça arrive l'effet est le même, y'aura personne dans le lycée et ça fait chier tout le monde. Voilà, c'est pareil. Ça s'est passé comme ça.

J: Quel a été le moment le plus triste que tu as eu pendant ton parcours scolaire? Ou je ne sais pas, tu n'avais pas envie d'aller à l'école ou au collège ou au lycée ?

E: ça a commencé, franchement, ça a commencé en CM1. En CM1 je me rappelle, j'avais une prof que je trouvais trop sévère, mais bon, ça c'était parce que j'étais petit aussi, je devais sûrement être con, mais pour moi elle paraissait trop sévère, je n'avais pas envie d'aller à l'école, j'avais peur d'elle en fait.

J: Ah elle était trop...

E: Oui, oui. J'avais peur d'elle. Pourtant, bon, enfin, ça va. Les profs maintenant, c'est pas les profs des années cinquante, ceux qui mettent des coups de règle, etc. C'est des gens normaux quoi. Mais bon, moi j'avais peur d'elle en fait. Après en cinquième, quand j'ai commencé à constater que je commençais à être en échec scolaire, là aussi j'ai commencé à avoir peur et je ne voulais plus aller en cours, j'ai commencé à perdre confiance, et après, j'ai totalement perdu confiance en moi, en moi et dans le système éducatif quoi.

J: Confiance dans quel sens, dans le système éducatif ?

E: Je sais pas, j'étais résigné et enfin, pour moi quelqu'un qui va à l'école générale... enfin, le système, je trouve, il est mal fait quoi. Je trouve qu'on devrait avoir plus de profs présents, des cas particuliers, il devrait y avoir des transitions entre le collège et le lycée, enfin, c'est-à-dire, je sais pas, il faudrait plus lancer l'élève dans la vie. Si vous voulez, au collège on apprend tout ce qui est sur le papier, l'histoire et tout, mais bon, un mec qui va en apprentissage en sortant du collège, il a jamais foutu un pied dans le monde du travail. Je pense qu'on devrait plus préparer les gens, je pense qu'on devrait faire des programmes pour chercher le travail qui pourrait convenir le plus et des trucs comme ça. Parce que voilà, on peut pas échapper de la réalité quoi. Quand on sort du collège, il faut déjà commencer à savoir ce qu'on veut faire. Et bon, mon problème c'est que je sais pas ce que je veux faire en fait.

J: Tu penses qu'il faudrait commencer à faire, je ne sais pas, une orientation ?

E: Oui, des heures de stage, on fait des stages mais un dans l'année, en troisième. Je pense qu'on devrait commencer à faire les stages au début de quatrième et réfléchir à ce qui peut intéresser. C'est sur qu'en quatrième tu t'en fous, mais il faut quand même, moi, je sais qu'on me disait en quatrième qu'est-ce que tu vas faire plus tard et je disais, je sais pas et on me disait mais c'est grave et je disais, c'est pas grave, j'ai 15 ans et toute ma vie devant moi, si je veux changer de truc je changerai de truc, si je veux changer de filière, je fais une autre filière.

Mais bon, finalement, il faut vite, il faut, en fait il faut... En fait, le système c'est, soit tu es formaté, tu es un bon élève et tu vas réussir ; soit tu es pas formaté et à ce moment-là ça se passe super mal pour toi. Moi, j'ai pas été formaté. Je l'ai dit, j'ai toujours été un rebelle quoi, les profs pour moi je... Il faut les respecter... Moi je vais les respecter que s'ils me respectent. Après je les respecte c'est sûr. Après, s'ils me respectent pas... Après je vais pas les respecter parce qu'ils sont des personnes qui savent plus de trucs que moi, c'est pas important. Et voilà.

J: Est-ce que tu as eu des problèmes chez-toi, je ne sais pas, tes parents, quand tu as commencé à baisser les notes ?

E: Non, mes parents, non. Le seul problème c'est qu'ils ont un restaurant et ça fait qu'ils travaillent tout le temps.

J: Comment pardon ?

E: Ils ont un restaurant donc ils travaillent tout le temps. Donc, ça fait que quand je suis arrivé en sixième j'étais pas tout à fait autonome, j'avais je ne sais pas, 12 ans et à 12 ans je pense pas qu'on soit totalement autonome, et du coup si personne quand je rentrais les soirs, si personne m'obligeait à faire mes devoirs, je faisais pas mes devoirs. Je me mettais devant la télé et je regardais la télé. Alors que je sais que si ma mère était venue me voir en me disant là tu vas faire tes devoirs, j'aurais été déçu si tu veux mais j'aurais fait mes devoirs, voilà. Après, juste l'année dernière, j'ai perdu ma grand-mère et ça a été dur quoi, j'ai commencé un peu à, je sais pas, j'étais moins bien, j'étais moins joyeux et tout. Ça m'a fait de la peine quoi...

J: Oui, bien sûr.

E: C'est la vie ah, de toute façon, on peut rien y faire.

J: Enfin, et quel a été le moment où tu as été plus content, tu avais envie d'aller à l'école ou au lycée ou... ?

E: C'était quand j'étais à l'école primaire. J'étais content d'aller en cours, ça allait. Après, franchement, à partir du collège, non. Non, à l'école ça allait, j'étais heureux.

J: Et aujourd'hui, qu'est-ce qui te plaît le plus du lycée ?

E: En matières ?

J: En général.

E: Eh... qu'est-ce qui me plaît le plus... le fait qu'on est plus, qu'on est plus considérés comme des adultes, enfin, comme des jeunes-adultes. C'est-à-dire, que si on veut sortir du lycée pour fumer une clope, on peut, c'est pas comme le collège quoi, ça c'est bien. Sinon, après j'aime bien le sport, j'aime les arts plastiques. C'est hyper bien. Je préfère l'art plastique. Et voilà, le sport, la liberté.

J: Et comme matière alors tu aime bien le sport et ... ?

E: Les arts plastiques, le français, l'histoire un peu. Quand l'histoire qu'on raconte est intéressante j'aime bien l'histoire.

J: Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

E: Les maths, ah oui les maths, j'aime pas. J'aime pas parce que je m'intéressais mais j'ai jamais réussi à... j'ai eu des cours particuliers en plus, de maths, mais j'ai jamais. Franchement j'ai essayé ah, j'ai buché et tout mais j'ai jamais compris. Je sais pas pourquoi mais j'ai vraiment jamais réussi avec les maths. En primaire j'étais fort en géométrie, c'est des maths, mais au-delà des maths c'est du dessin aussi, donc j'y arrivais quoi.

J: Et tu travailles un peu au lycée, je ne sais pas, chez-toi, au lycée, tu as du temps pour travailler ou tu concentres ton travail ici ?

E: Sincèrement, je travaille presque pas. Je travaille presque pas parce que voilà, ça me... comme je vous ai dit, l'école m'a jamais, j'y arrive pas quoi. Après en français des fois je fais quelques rédactions chez-moi, mais tout le reste... Bon, déjà en professionnel, c'est-à-dire que même au collège on avait à peu près trois- quatre devoirs par soir donc ce qui prend on va dire une heure et demie de travail, là on en a un tous les deux jours, donc le travail c'est franchement, c'est-à-dire que les profs nous disent de travailler et de réviser les leçons et comme on sait que personne va le faire, personne le fait quoi. Après quand on a un travail écrit ou quand les profs nous disent de réviser la leçon, moi je pense à notre classe, non.

J: Et ça t'est déjà arrivé de, par exemple, travailler beaucoup et pourtant n'avoir pas eu les résultats que tu attendais ?

E: Oui, ça m'est arrivé. Mais bon, par exemple avec les maths. J'ai eu un prof particulier et quand même, je ne comprenais pas. Donc forcément au bout de trois quarts d'heure, où le prof il parle d'un truc que je comprends pas et qui m'énerve, et que j'arrive pas à comprendre, ben au bout de trois quarts d'heure je finis, soit par m'endormir, soit par parler avec mes copains, enfin.

J: Donc, quand on ne comprend pas quelque chose, d'habitude on s'énerve et on laisse tomber...

E: Oui, moi au niveau du travail je ne suis pas quelqu'un d'insistant quoi. Si je comprends pas, je suis pas le genre de mec à... si ne comprends pas, je vais pas vouloir absolument comprendre, non, je suis pas comme ça. Si je comprends pas, ben je comprends pas et c'est plutôt une fatalité quoi.

J: Ok. Bon, sur les profs tu m'as déjà dit quelque chose, mais je te pose la question quand même, à ton avis, comment est un bon professeur ?

E: Il est compréhensif, il est à l'écoute, il est un poil sévère, mais juste de quoi cadrer quoi, pas sévère... Pour moi, déjà les sanctions je trouve ça hyper naze les sanctions, moi je trouve que les sanctions c'est hyper naze quoi. Vraiment je trouve que les sanctions sont hyper nazes quoi.

J: Naze ça veut dire?

E: ça veut dire, que c'est nul.

J: Nul, d'accord. Et il y a des profs comme ça ici?

E: Oui, ben comme partout. Il y a des profs bien et des profs pas bien. C'est comme les flics hein. C'est pareil.

J: Mais, par exemple, dans le lycée tu pourrais dire, la majorité des profs sont comme ça, c'est une minorité, c'est exceptionnel ou moitié-moitié...?

E: Après, moi, si vous voulez ça serait un jugement personnel. Après, il y aura un prof que je vais trouver... que je déteste, que je vais trouver gâvé horrible, mais après il y aura un autre mec qui va dire moi, ce prof, j'aime bien ses cours, je comprends quand il explique. Donc, moi personnellement, il y aura pas beaucoup de profs que je trouve bien dans ce lycée. La prof de français, celle où j'étais, elle est vachement bien, elle est une bonne prof. Après il y a des profs. Si, j'ai eu un cours d'histoire aussi qui était pas mal. Monsieur Dupont, je ne sais pas si vous le connaissez, un petit.

J: Et un mauvais prof, comment il est ?

E: Un mauvais prof, à mon avis, c'est quelqu'un qui vient au lycée pour gagner des sous, enfin qui vient pour travailler quoi. A mon avis, un bon prof c'est quelqu'un qui vient pour essayer d'inculquer des savoirs à des jeunes qui ne savent pas. Un mauvais prof c'est quelqu'un qui vient juste travailler quoi. Pour moi les mauvais profs sont ceux qui te disent, oui, vous pouvez continuer à parler, je m'en fous parce que je gagnerai pareil. Je trouve ça hyyyper, hyyyper naze comme réplique quoi. C'est nul quoi, pourquoi tu dis ça. Plutôt que d'essayer de faire comprendre et tu dis que tu es payé quand même, ah ok.

J: Et il y a beaucoup de profs comme ça ici ?

E: Non, ni oui ni non. Il y a des profs de pro bien et des profs pas bien. Franchement, je ne peux pas... si vous voulez il y a des profs que moi-même je leur trouve des qualités et des défauts et même si vous voulez, il y a des profs bien et des profs pas bien et des profs ni bien ni mauvais quoi. Ils sont, enfin, des gens normaux.

J: Donc, là c'est un peu... les deux extrêmes on va dire...

E: Oui, voilà.

J: Après la plupart des profs sont au milieu...

E: Oui, voilà, à peu près, oui, oui.

J: Ok. Est-ce qu'on peut faire confiance aux profs? Je ne sais pas, les élèves ou toi-même, personnellement... on peut parler avec eux sur certaines choses...

E: Oui, oui. Franchement au niveau de ça, oui. Ils sont... les profs bien, ils sont toujours, ils sont toujours compréhensifs et bon, ça je le sais, je sais que les profs davantage sont plutôt, enfin, on pourra leur dire des trucs qu'ils vont pas révéler à tout le monde. Vous voyez ce que je veux dire ? Ça va rester entre lui et moi, si je lui ai dit un truc. Voilà.

J: Après les élèves peuvent raconter, je ne sais pas, un problème personnel?

E: Oui, oui. Même c'est ce qu'il faut faire la plupart du temps parce que, parce qu'il y a eu un changement entre... quand il y a un événement qui se passe dans la vie de quelqu'un ça se voit, même si lui, inconsciemment pour lui, il le sent pas mais... Par exemple, quand, je vais vous donner un exemple, si je dors pas la nuit, je vais arriver en cours mais j'aurai pas le même, la même tendance à pouvoir réfléchir vite et tout que si j'ai bien dormi. Et c'est pareil

quoi, si quelqu'un, il y a un événement dans sa vie qui est compliqué, ça va se voir, il va avoir tendance à être plus dispersé dans ses pensées, etc. Donc il vaut mieux dire aux profs, de dire, oui, j'ai un problème et tout. Et ils sont compréhensifs avec ça, c'est des gens normaux quoi, c'est quelqu'un comme vous et moi, c'est quelqu'un qui comprend. Si tu lui dis qu'il y a un problème dans ta vie il va dire, il va pas t'accabler en te disant mais bon tu as quand même pas rendu ton devoir... mais bon c'est pas grave, essaie de te reprendre, quoi. Et voilà.

J: D'accord. Et tes camarades aussi, c'est pareil, on peut faire confiance aux camarades?

E: Oui, mais en général on se dit pas trop les problèmes personnels entre nous. Les problèmes personnels, ça reste personnel et aux profs pour qu'eux, ils comprennent le problème. Mais entre camarades on se dit jamais... Ben, après, quand j'avais des camarades qui étaient vraiment mes meilleurs amis, j'allais dans un coin et je leur disais. Mais ceux de ma classe là, ceux qui sont pas, qui sont des gens que j'apprécie, mais pas mes meilleurs amis, je vais pas leur dire mes problèmes personnels.

J: Et par exemple, les profs, ils sont au courant de, je ne sais pas, de choses qui concernent les élèves, je ne sais pas, s'il y a un couple qui émerge, s'il y a des disputes ou quelque chose comme ça ?

E: Non, ils savent pas trop ça. D'un autre côté je ne peux pas vous dire ça parce que dans ma classe il n'y a que des garçons.

J: Ah oui, c'est vrai!

E: Donc, je saurai pas trop quoi dire, mais les profs, tant que ça reste raisonnable, qu'ils ne se roulent pas de grosses pelles en cours, je pense que les profs ils sont pas au courant. Si ça dérange ou pas.

J: Est-ce que tu peux me décrire un peu ta classe par rapport aux, maintenant aux groupes d'élèves ? Est-ce qu'il y a des petits groupes, des clans ou ?

E: Oui. Si vous voulez il y a des clans, non, c'est pas des clans, si vous voulez, parce que parler de clans ça voudrait dire qu'on se bagarre, mais il y a...

J: Ah oui? Je pensais pas que...

E: Oui, enfin, je sais pas. Mais oui, des clans plutôt c'est...

J: C'est des groupes fermés, un clan c'est...

E: Oui, c'est plutôt dans le sens... je ne sais pas comment vous expliquer ça, c'est dur. Un clan c'est une sorte de confrérie. Je sais pas, c'est un peu dans ce style, je ne sais pas exactement comment l'expliquer. Voilà, non, il y a des groupes, il y a des groupes d'élèves qui s'entendent. De toute façon dans la classe, franchement dans la classe, dans ma classe tout le monde s'entend. Déjà il n'y a pas de problèmes. Après il y a des gens qui s'entendent mieux avec d'autres gens. Et après il y a, des fois il y a un peu, tous ceux qui se considèrent comme des étrangers, donc les noirs, les arabes et tout, qu'on sait que ce sont pas des étrangers, on n'est plus au Moyen Âge, n'est-ce pas... ils se disent, ils ont un peu tendance à se dire, comme on est des étrangers on va, on va réfuter les autres quoi.

J: Ils sont plutôt ensemble, ils restent...

E: Oui, voilà. Alors que moi, que je parle avec quelqu'un qui est noir, blanc, violet, j'en ai rien à foutre. C'est toujours quelqu'un quoi. Il peut avoir la tête à avatar, je m'en fous.

J: Mais dans ta classe c'est, la majorité, comme tu dis, ceux qui se disent étrangers ?

E: Non, non, il y en a, mais non. Après je dis ça mais on s'entend bien quand même, il n'y a pas de...

J: Oui, oui.

E: Déjà, il y a, dans ce moment, les nouvelles générations, il y a beaucoup de tendance à revendiquer ses origines étrangères. Je sais pas pourquoi, mais c'est devenu une mode en fait. Et surtout les origines africaines.

J: Africains ?

E: Oui, tous ceux qui sont africains revendiquent beaucoup leur origine africaine. C'est une mode, je sais pas pourquoi.

J: Mais comment ils le font? Ils le disent ? C'est une façon d'agir, de s'habiller ?

E: Oui, oui. Voilà. "Moi, je suis pas français, je sais pas, je suis ivoirien, je sais pas, ou je suis un arabe, je suis un noir ».

J: De mettre en avant ses origines...

E: Oui, voilà, c'est ça. Des fois il y a des mots et tout. Des mots qui sont de leur langue, qu'ils disent, des trucs comme ça. Je ne sais pas, ç'est devenu une mode.

J: Mais parfois ils parlent, je ne sais pas, arabe ou...

E: Oui, oui. Des fois ça arrive, les profs n'aiment pas d'ailleurs. Moi je m'en fous. Franchement, moi j'aurais toujours rêvé de parler d'autres langues que le français. Je parle anglais, mais bon, anglais de niveau scolaire quoi, « hello, my name is Rémi ». C'est pas, je suis pas bilingue quoi. J'ai toujours rêvé de parler d'autres langues. C'est pareil, c'est tellement compliqué d'apprendre une langue. C'est tellement dur. Déjà le français c'est hyper dur.

J: C'est dur, oui !

E: Vous parlez quoi ? Vous parlez espagnol sinon ?

J: Oui, espagnol.

E: Oui, l'espagnol, moi aussi, c'est pareil, l'espagnol j'ai pas réussi. En plus j'avais pas une bonne prof d'espagnol. J'ai jamais réussi en espagnol.

J: Et pourquoi tu penses que les profs n'aiment pas qu'ils parlent arabe ?

E: Parce qu'ils ne comprennent pas. C'est parce qu'ils comprennent pas en fait, c'est tout. En gros, les profs si tu te mets à parler en anglais ils en ont rien à foutre parce qu'ils comprennent

des fois. Mais si c'est en arabe ils ne comprennent pas et franchement, la plupart du temps, je ne sais pas si vous avez remarqué mais quand vous parlez une langue et que les gens parlent à côté de vous dans une autre langue, si vous ne comprenez pas, forcément, il y aura forcément quelque chose qui nous dira, ils parlent de moi. Vous voyez ce que je veux dire ?

J: Oui.

E: On a toujours peur qu'ils parlent... on comprend pas ce qu'ils disent, alors ils doivent parler de moi. Mais la plupart du temps ils parlent de...

J: N'importe quoi.

E: Oui, n'importe quoi.

J: Et maintenant, est-ce que tu peux décrire ta classe mais par rapport aux notes, comment ça va au lycée ?

E: Ma classe c'est bas. Vraiment, pour tout vous dire, il y a trois élèves, vraiment, je crois qu'il y a trois élèves, au-dessus de la moyenne.

J: Comment, pardon ?

E: Il y a trois élèves en-dessus de la moyenne.

J: Ah ok. Parce que j'ai du mal à distinguer entre en-dessus et en-dessous.

E: En-dessous c'est en bas.

J: Ok. Donc, si on veut distinguer des groupes, on peut dire qu'il y en a trois qui sont sur la moyenne. Et après il y en a...

E: Le reste qui sont en-dessous de la moyenne.

J: D'accord.

E: La moyenne c'est 10. Le plus haut c'est 20, le plus bas c'est zéro.

J: D'accord. Et ceux qui ont des bonnes notes, ils ont combien, à peu près ? Combien de moyenne ?

E: Je dirais 12, 13. Mais bon, ça va pas au-dessus de 15, c'est sur que ça va pas au-dessus de 15. Parce que déjà si vous voulez en fait là on est dans la première année, nous, notre classe, on est à la première année de Bac pro d'avant, avant c'était pas de bac pro. Le bac pro si vous voulez, se faisait après un C.A.P. Avant deux ans d'apprentissage, de C.A.P, c'est-à-dire, après deux ans d'apprentissage, de C.A.P. il fallait avoir, enfin, on pouvait passer le bac pro. Donc ça faisait quatre ans. Après ils ont réduit à trois ans, donc là si vous voulez, on arrive, on arrive du collège, donc totalement général quoi, pas de, on n'est pas du tout au collège basé sur la mécanique ou sur tout ce qui est mécanique, on est basé sur le général. Donc, quand on arrive ici c'est totalement différent, donc, si vous voulez, sans les deux ans d'avant, quand on arrive sur le langage technique, on comprend rien quoi. Et bon, les profs, je l'ai déjà dit, si ici la classe est en échec scolaire il faut pas qu'on remette en cause le système scolaire, parce qu'on est la première classe de bac pro trois ans, on est apparemment la seule classe qui a des

si mauvaises notes. Donc, il faut qu'on mette en question ce truc aussi, et pas que les élèves. Si les élèves, mais pas que. On met tout en question.

J: Ok. Comment tu peux expliquer en fait les différences? Pourquoi il y a des élèves qui ont des notes au-dessus de la moyenne et d'autres non ? Pourquoi il y a des différences de résultats?

E: Parce qu'on est tous indépendants, on travail pas ou on travaille. On n'a jamais dit, vous travaillez tous en commun les devoirs, par exemple. Si tu fais tes devoirs, tu le fais chez-toi et soit tu les fais, soit tu les fais pas. Et puis, quand on a tendance à pas les faire, on n'y arrive pas quoi.

J: C'est par rapport au travail ?

E: Oui, je pense, oui. Par rapport au travail, oui, mais après il y a aussi la culture générale. Parce qu'il y a des gens, forcément il y a des différences. Il y a des gens qui sont plus intelligents que d'autres, des gens qui ont une capacité hyper importante à comprendre vite, ou à comprendre, à comprendre, par exemple apprendre une leçon, juste en lisant une fois le texte. Alors que d'autres, ils ont lu trois fois le texte et ils ont toujours pas compris le début du texte ni la fin quoi.

J: Tu dis, des capacités innées?

E: Oui. Des capacités innées, oui. Après de toute façon, tout s'apprendre. A la base, l'être humain, on a tous le même cerveau. Après ce qui change c'est ce qu'on en fait.

J: Et tu penses que dans ta classe par exemple, si tous les élèves travaillaient, tu penses que tous pourraient réussir ?

E: Oui, à peu près je pense. Eh oui oui, de toute façon, normalement si on travaille on y arrive. Mais bon, il faut trouver la motiv pour le travail, la motivation de travail quoi.

J: Et toi, comment tu peux te décrire toi-même en tant qu'élève ?

E: Moi, je suis plutôt mauvais élève, moi. Si j'avais, franchement, je suis fainant, je suis pas intéressé par les cours, et je suis pas heureux, enfin, je suis pas content d'être en cours. Et sinon je pense que je, je pense que les profs, il y en a qui m'aiment bien quand ils apprécient mon humour en fait, mon humour c'est assez particulier et quand ça les fait rire, ben ça les fait rire. Quand ça les fait pas rire, tant pis, ça fera rire d'autres gens. Parce que j'ai toujours tendance à dire des conneries. C'est parce que j'aime bien, j'aime bien faire chier en fait.

J: Par exemple, tu peux me donner un exemple ? Quand les profs parlent tu fais...

E: Je dis, je sais pas, je sais pas. Par exemple, en ce moment je sais pas pourquoi je m'amuse à faire l'accent portugais. Alors, quand les profs parlent je leur réponds avec l'accent portugais. C'est ça ah...

J: Rires. Mais tu n'as rien à voir avec ça, tu n'as pas une origine?

E: Non. Je ne sais pas, ça me fait rire, c'est tout.

J: Et comment tu sais le faire ?

E: Je ne sais pas, à la base c'est parti avec un pote à moi. On a vu une vidéo où ils parlaient avec l'accent portugais et je ne sais pourquoi ça m'a fait rigoler et alors je voulais répéter et puis j'ai dit une connerie comme ça. Je ne sais pas, ce sont des trucs comme ça et plein de trucs ah.

J: Donc, après tu faire l'accent chilien, c'est ça ?

E: Rires. C'est l'accent espagnol non ?

J: Ben, pour moi, je dis chilien, mais oui, c'est l'espagnol.

E: C'est où le Chili? Je ne sais pas où c'est.

J: Le Chili c'est... tout au sud, au sud de l'Amérique du sud.

E: Ah oui, donc vraiment au sud du sud.

J: (On lui montre la carte).

E: Vous êtes pas loin du Brésil en fait.

J: Pour toi comment on peut définir un bon élève?

E: Un bon élève c'est quelqu'un qui rentre dans le moule en fait, dans le moule. En fait, un bon élève c'est quelqu'un qui apprend depuis qu'il est en maternelle, que le soir quand on rentre chez-soi faut travailler les leçons et en fait c'est un mouton un bon élève, si vous voulez. C'est quelqu'un qui suit, moi j'ai jamais suivi le mouvement en fait, j'ai toujours été, je ne sais pas pourquoi, c'est comme pas de ma faute. J'ai jamais aimé suivre les autres. Toujours dans le sens contraire, je ne sais pas pourquoi. J'ai jamais, si vous voulez, quand j'étais petit je faisais mes devoirs parce que quand on est à l'école c'est un peu important les devoirs, mais après je, quand j'ai commencé à grandir je me suis rendu compte que je n'en avais rien à faire, en fait. Donc je l'ai pas fait, j'apprenais pas mes leçons et voilà.

J: C'est à dire, le bon élève est celui qui se plie à, au système un peu ?

E: Oui, pour moi c'est ça en fait, se plier au système. C'est celui qui entre dans le moule quoi, qui fait tout bien, comme il faut, comme il faut faire. Moi, je suis pas comme ça.

J: Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir? Réussir au lycée, réussir les études...

E: C'est avoir les examens. Oui, ça serait réussir les examens je pense.

J: Les examens ? Le bac ou ?

E: Oui, le bac ou les examens, si vous voulez, si vous êtes en C.A.P et ben avoir son C.A.P. Si vous êtes en bac pro, avoir son bac pro. C'est ça, pour moi la réussite c'est ça. Mais bon, après réussir dans la vie c'est être heureux quoi. C'est ça qui compte, c'est pas parce que tu as mal travaillé à l'école que tu ne pourras pas être heureux. Je sais que moi, je ne travaille pas à l'école mais dans ma vie je suis assez heureux. J'ai tout ce qu'il faut, j'ai mes copains, je sors, oui, j'ai tout ce qu'il faut. Je suis heureux. Après, quand je serai pas heureux, il faudra que je fasse tout pour être heureux. De toutes façons c'est ça le but de la vie, être heureux.

J: Et pour toi être heureux ça veut dire ? Qu'est-ce qu'il faut avoir ? Pour toi, c'est très personnel, après ça change d'une personne à l'autre.

E: Pour moi c'est avoir des gens qu'on aime autour de soi, c'est rigoler, je sais pas, c'est... si vous voulez j'ai encore une vision de ce qu'est être heureux, encore proche de l'enfance quoi, jouer, s'amuser, c'est un peu ce genre de trucs quoi. Je ne joue plus aux Legos maintenant mais je joue au foot avec mes potes par exemple, j'adore jouer du foot avec mes potes. Les week-ends je vais au City, on se retrouve, on rigole, on joue au foot. Donc voilà, ça fait des belles après-midi, on rigole. Après on va au cinéma voir des films, des trucs comme ça. Voilà être heureux, de toute façon, en fait si vous voulez dans la vie on fait, on nous prépare à avoir, un but dans la vie c'est, le but qu'on nous prépare à avoir dans la vie c'est d'avoir une femme, enfin, un compagnon, d'avoir des enfants, faire une famille, d'avoir un travail, de travailler toute la vie, et moi je sais que, pour moi à l'heure actuelle, la seule chose qui serait vraiment, les trucs qui me rendent heureux pour l'instant, ça serait plutôt de rester tout le temps avec mes potes, tout le temps quoi. D'être en vacances tout le temps. Bon, je sais que c'est naïf ce que je dis, mais...

J: C'est personnel. Chacun a sa définition.

E: Voilà.

J: Et un mauvais élève? Comment est un mauvais élève ?

E: Ben, un mauvais élève est celui qui... déjà pour être un mauvais élève il faut avoir un certain manque de confiance en soi, je pense. Un mauvais élève est celui qui n'y croit pas. Moi je sais que personnellement je n'ai pas confiance en moi, j'ai jamais cru que je pourrais réussir en travaillant, à faire quelque chose de bien. Pour moi, le fait de travailler si vous voulez, c'est pareil ah, c'est faux. Pour moi, enfin avant, le fait de travailler ça m'apportait jamais rien quoi. Si travaillais à l'école, c'est pas parce que j'apprenais ma leçon que je serai fort à l'école, mais en fait dans le système où on est c'est si tu n'apprends pas ta leçon, tu es nul. Donc, pour être fort, il faut apprendre sa leçon quoi. Vous voyez ce que je veux dire, c'est... voilà.

J: Et après, au bout d'un moment on comprend que... si tu n'avais pas envie de travailler...

E: Ceci dit, je ne regrette pas non plus ne pas travailler à l'école. C'est parce que je me dis que voilà, de toute façon j'ai un problème, je sais pas pourquoi tout ce qui a un rapport avec l'école, les profs et tous les gens autour de l'école je ne les aime pas. Les profs et tout, je n'aime pas. C'est tout, je sais pas pourquoi.

J: Et l'échec, comment tu peux définir l'échec scolaire? En fait, tu l'as déjà dit parfois, je ne sais pas, il y a des élèves en échec ou...

E: Eh, l'échec scolaire c'est, c'est, l'échec scolaire, c'est ça. Je ne sais comment le dire, c'est le fait de pas, de pas réussir à, de pas trouver ses marques. Après ça dépend, l'échec scolaire, des gens qui ont pas les capacités mentales pour réussir des trucs mais bon, ça c'est des trucs de maladie, mais, vous voyez ce que je veux dire, mais après ça peut dépendre de tout, je sais pas, un traumatisme, un divorce des parents. Je sais qu'un de mes meilleurs potes, le jour où se parents ont divorcé, il a commencé à faire n'importe quoi à l'école quoi, il était totalement perturbé. Après moi, c'était pas ça du tout, moi si je n'allais pas bien à l'école c'était plutôt à cause de trucs personnels. Si vous voulez j'ai été toujours, j'ai toujours manqué des fois de

mes parents en fait, qui étaient pas assez là. Et du coup, pour leur dire que j'étais là, je dépassais les limites, je faisais en sorte qu'ils me disent, que du lycée ou du collège ils ont reçu une lettre pour dire que je faisais le con pour dire bonjour je suis là. Mais c'était pour montrer que je suis là quoi. Et mes parents sont pareils que moi, si vous voulez, ce sont eux qui m'ont élevé donc je suis comme eux plutôt, et c'est pareil, c'est des rebelles, ils aiment pas tout ce qui est de l'école et tout. Enfin, ils trouvent comme moi que c'est pas une fatalité de pas réussir à l'école. Donc si vous voulez ils m'ont laissé faire et un enfant quand on le laisse faire il continue. Le seul truc qui me poussait à arrêter c'était vraiment le... comment on dit, les menaces quoi. Quand j'étais menacé, soit de quitter le collège ou etc., j'arrêtais quoi. Mais, tant que j'avais pas de limites, je poussais, je poussais, mais dès qu'elles étaient fixées j'arrêtais quoi. Je sais pas pourquoi. Je crois, je pense, que c'est à cause que mes parents n'ont pas, n'étaient pas assez présents. Voilà, forcément j'essayais de leur dire que j'étais là quoi.

J: Oui, je comprends. Donc pour toi un peu l'échec, comment on se rend compte que quelqu'un est en échec, c'est parce qu'il n'aime pas trop le système, c'est quelqu'un, c'est une situation plus que quelqu'un mais quand on n'est pas trop, comment dire, du côté des normes de l'école. On travaille pas, voilà.

E: Oui, c'est ça un peu. Quand on n'est pas dans les normes, quand on n'est pas dans les normes, on n'est pas considéré comme quelqu'un de normal quoi, auprès de l'école. Si vous voulez j'ai tendance, si vous voulez au collège ils appliquent des sanctions. Ils vont pas chercher à savoir la cause du problème, ils vont trouver la solution du problème. Ils vont dire, voilà tu as fait le con, tiens tu es collé quoi ou tiens tu es renvoyé. Jamais, « pourquoi tu as fait ça ? », « qu'est-ce qui t'a poussé à faire ça ? ». C'est toujours la sanction quoi.

J: A ton avis, à quoi sert l'école ? En général, les études, ça sert à quelque chose ou... ?

E: Oui ça sert à se lancer dans la vie, le principe de l'école c'est de se lancer dans la vie. On t'apprend à te lever le matin, à manger à midi, à manger le soir et à dormir la nuit. On te donne, depuis que tu es petit, un rythme de vie et après, après à l'arrivée de l'adolescence on essaie de te faire trouver ce qui te plaît et quand tu l'as trouvé, tu travailles. L'école ça sert à... après c'est la culture générale aussi, d'ailleurs, le seul truc que m'intéresse à l'école c'est la culture générale. Je veux toujours savoir des choses, je veux toujours savoir des choses. Mais bon, j'ai toujours préféré les choses concrètes, parce que les choses, les sciences exactes comme les maths et tout, ça m'intéresse, mais vraiment pas quoi. Parce que moi, si vous voulez, à quoi ça sert de savoir le théorème de Pythagore, parce que dans la vie plus tard, si j'ai un problème avec la mécanisation je vais dire : oh je connais pas le théorème de Pythagore, je ne pourrai pas le réparer ! Je m'en fous, c'est pas...

J: C'est trop abstrait.

E: Oui, c'est trop abstrait, si vous voulez, les seuls gens qui vont se servir du théorème de Pythagore se sont les mathématiciens, les profs de maths et les architectes peut-être et voilà. Il y a trois métiers dans toute une palette de milliers de métiers. Par contre, tout ce qui est culture générale, donc en français, savoir écrire c'est important ; savoir l'histoire d'un pays et du monde, c'est important, savoir le passé, savoir... c'est important ça ; mais le reste, je ne le trouve pas vraiment d'importance.

J: Tu m'as parlé de la réussite dans la vie, que c'est le fait d'être heureux et tout ça. Et à ton avis, qu'est-ce qu'échouer ça vie ? Pas à l'école, en général dans la vie.

E: C'est... échouer sa vie, ça doit être faire des mauvais choix je pense. Il faut faire des mauvais choix pour échouer. Après on peut se dire qu'on a échoué sa vie, par exemple, quand on a une femme et puis qu'on finit par se séparer on se dit oui, ma vie elle est foutue mais bon, le mois d'après on retrouve une autre petite copine et c'est, voilà, c'est le début d'une autre super vie, donc on n'a pas tout raté. Donc, pour moi l'échec, pour moi franchement, pour moi vraiment, l'échec c'est de se faire chier à travers toute sa vie pour profiter ta vie quand tu as soixante ans et que tu peux plus rien faire quoi. Franchement dans ma vie j'ai envie de voir des trucs, d'aller au Brésil, j'ai envie d'aller, je ne sais pas, j'ai envie de voir, de toucher, de... je sais pas, j'ai pas envie d'être formaté et travailler toute ma vie pour payer la retraite de vieux quoi. J'ai envie de m'amuser, de rigoler, de voir des gens différents, des cultures différentes. Ça, ça me plairait, de voyager en fait, c'est bien de voyager.

J: Et tu as fait des voyages d'études ou des choses comme ça?

E: Des études, oui, en Espagne. Donc c'est pas le grand voyage, ce sont quelques heures de route donc ça va quoi. On est parti en Espagne. Franchement avec l'école c'est le seul pays étranger où je suis parti. Après moi personnellement je suis parti en Guadeloupe, donc Guadeloupe c'est des îles, c'est pour passer des vacances. Voilà. Mais le voyage en Espagne a été marrant. On a dormi dans des familles, familles d'accueil, ils nous ont accueilli deux ou trois jours, deux ou trois nuits je crois et puis, bon, c'était vraiment bien parce que c'était quand j'étais en quatrième et c'est là que j'ai commencé à me faire des vrais potes et j'étais dans leur chambre et tout, donc on passait des bons moments ensembles et tout. Donc c'était, si vous voulez, d'un point de vue personnel c'était vachement bien l'Espagne, mais d'un point de vue de ce que j'ai appris là-bas, je ne me rappelle de rien quoi. On est allé dans des musées et je me rappelle même pas... Après, j'ai juste appris qu'est-ce que c'est manger une « tortilla », manger une vraie « paëlla », voilà.

J: Ben, pour parler un petit peu de la filière parce que maintenant tu es dans la filière électronique, électrotechnique.

E: Non, si vous voulez je suis maintenant en PI, ce qui veut dire, production industrielle. C'est donc si vous voulez le métier, un métier ouvrier, c'est le métier de ceux qui vont travailler dans des usines, et qui si vous voulez, c'est quasiment tout. Mais bon, je trouve que c'est bizarre, c'est pas très compliqué comme métier finalement. Il y a beaucoup de gens, je me rappelle quand j'étais en stage, il y a beaucoup de gens qui n'ont pas besoin du tout d'un diplôme de PI pour faire ça quoi. Les gens qui ont un truc de boulanger, les boulangers font ça. Donc, c'est pas indispensable. Je fais ça parce que si vous voulez parce qu'il n'y avait plus de places ailleurs, il ne restait que des places ici et comme je voulais pas me retrouver à la rue scolairement, je suis venu ici quoi. Et comme je n'étais pas non plus prêt pour faire un apprentissage, je me sentais pas encore prêt...

J: Prêt, mûr ?

E: Je ne me sentais pas assez mûr pour partir en apprentissage en sortant du collège. Si vous voulez, je trouve que quand on sort du collège on est encore trop tendre quoi, on est jeune, moi j'étais jeune quand je suis sorti du collège et c'est là qu'on te dit : trouve un travail quoi ! Mais bon, quand tu as quinze ans, vraiment t'as d'autres choses à foutre que de trouver un travail. Tu te dis, travail, je vais travailler toute ma vie, donc je suis entre les années où je pourrai vraiment vivre, où je me souviendrai, entre mes dix ans et mes vingt ans ben je veux qu'elles soient mes plus belles années parce que c'est des années, je pense, voilà, les gens, toutes les personnes âgées qui m'ont parlé ils vont tous me dire : je voudrais retourner à mes 17 ans, je veux retourner à mes 20 ans. C'est pour ça que pour l'instant j'ai pas envie de me

lancer dans le travail et tout. Je veux profiter de ma jeunesse quoi. La vie est belle après tout. Voilà, j'ai envie de m'amuser.

J: Et tu me disais que tu n'aimes pas trop cette filière-là ?

E: Non, non.

J: D'accord. Et pourquoi tu n'aimes pas ? Qu'est-ce que...

E: Déjà je me suis intéressé qu'à moitié et ce à quoi je me suis intéressé ça m'a pas plu. Je suis tombé là, je vous ai dit ah, donc déjà... donc ici, déjà on m'a dit PI j'ai regardé et j'ai dit : qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce que c'est ce truc ? On m'a raconté que c'était la production industrielle et je suis allé. Ceci dit, l'avantage de cette filière c'est qu'avec le bac pro, on tombe directement sur un travail quoi. Parce que c'est vraiment, on est un des seuls en Aquitaine à avoir cette formation, donc si vous voulez on est susceptible d'être embauché par toutes les entreprises du système de production d'Aquitaine quoi. Donc c'est pour ça qu'à la base j'ai fait ça, mais franchement j'essaie de m'intéresser mais déjà j'ai toujours, j'ai pas toujours été comme tous les garçons, tous ceux qui aiment les voitures et les motos et tout, j'en ai toujours eu rien à foutre des voitures et des motos. Donc, le seul truc qui est à peu près normal, comme tout le monde, c'est que j'aime le foot et sinon le reste...

J: Donc, en fait tu aurais pu choisir une autre filière, par exemple, dans ce même lycée mais tu as préféré celle-ci parce qu'il y avait des possibilités de trouver un boulot après.

E: Oui, si vous voulez oui, mais en fait, en fin de troisième je devais, je voulais être tailleur de pierre, donc...

J: Quoi?

E: Tailleur de pierre si vous voulez ce sont les gens, par exemple, les tailleurs de pierre sont ceux qui vont faire un banc par exemple, dans votre jardin, vous voulez mettre un banc, vous mettez un banc en pierre, par exemple. Voilà, c'est un mec qui va prendre un bloc de pierre et qui va tailler toute la pierre pour faire un banc. Et je voulais faire ça en fait parce que c'est un métier manuel et légèrement artistique. Et j'aime bien ça, tout ce qui est se servir de ses mains j'aime bien, ça me plaît. Et on m'a mis sur la liste d'attente et j'ai pas compris parce que d'habitude ce sont des classes avec pas beaucoup d'élèves, une dizaine d'élèves donc j'étais sur la liste d'attente...

J: Ah et on peut trouver ça dans un lycée?

E: Oui, oui. C'est un bac pro. Je ne sais pas, vous avez compris le principe du bac pro?

J: Oui, oui.

E: Bon, voilà, c'est ça, un bac pro. On te fait sur le plan du papier, on te dit toutes les clés pour réussir à savoir faire, mais après c'est toi qui vas le faire sur le plan, en vrai quoi. Tout ce qui est marqué en papier tu vas le réaliser en vrai quoi. Moi, si vous voulez avec la pratique j'ai pas de mal. Je peux faire quelque chose mais c'est avec le papier que je n'y arrive pas. Je n'arrive pas à retranscrire, tout ce qui est marqué sur un papier en vrai quoi. A peu près, si vous voulez c'est à peu près ça.

J: Et tes parents, ils t'ont dit quelque chose à propos de la filière ou de ton lycée ?

E: S'ils m'ont conseillé?

J: Oui.

E: Ben, si vous voulez, j'étais sans lycée pendant les vacances d'il y a deux ans, donc j'étais obligé de bouger pour en trouver un ; j'en ai trouvé ici qui est pas loin de chez-moi, donc c'est pas mal, et j'ai pris ce qui restait quoi. Donc, forcément c'était pas le truc que me plaisait quoi. J'ai essayé de m'intéresser et j'ai pas réussi.

J: Donc tu m'as dit, ce que tu veux faire, c'est finir cette année et après te réorienter vers quelque chose comme ça ?

E: Oui, à l'apprentissage.

J: A l'apprentissage. Et dans le même domaine?

E: Non, pas dans ce domaine, non. Non, vraiment ça me plaît pas, c'est le domaine qui ne me plaît pas. Si vous voulez le système et encore le système du bac pro ça pourrait me plaire quoi, mais même, de toute façon je sais, j'ai compris maintenant, que depuis que je suis au collège, je suis pas fait pour être dans une classe quoi, dans un cours. Franchement je pense, parce que quand j'étais en entreprise j'ai jamais eu de problèmes avec le patron, ils ont toujours dit, c'est quelqu'un d'agréable, qui travaille et tout, travailleur et tout, mais voilà, je suis tête dans l'air, je suis distrait quoi. Si j'ai pas envie de faire un truc je le fais pas. En entreprise si j'ai pas envie de faire un truc je le fais quand même. Mais en cours si j'ai pas envie de le faire, je le fais pas.

J: Donc, apprentissage ça serait du coup dans quel domaine?

E: Ben, je suis allé voir le conseiller d'orientation il y a pas longtemps et on a vu pas mal de domaines, donc peinture industrielle, pour repeindre les bâtiments, ça c'est pas du tout artistique mais bon, c'est de la peinture. Nettoyeur industriel, donc ça c'est pareil, c'est un métier assez demandé donc j'ai envie de le faire en apprentissage. Et là, franchement mon but là, l'an prochain ça serait de pouvoir gagner mon premier salaire et essayer de m'acheter mon appart quoi. Une voiture, un appart, être indépendant quoi, plus vivre chez mes parents. C'est... c'est-à-dire que ça te responsabilise d'un coup, de passer de chez tes parents à avoir un appart, il faut que tu fasses tout toi-même, tes courses c'est toi qui les fais, ta lessive c'est toi qui la fais, ta vaisselle c'est toi qui la fais. Après il y a des avantages par contre, c'est sûr. Je sais que je serais bien content d'être dans un appart. Je serais tranquillement chez moi, personne me ferait chier.

J: (Rire) Ok. Comment tu aimerais être, je ne sais pas, quand tu auras 35 ans?

E: Je voudrais bien être footballeur professionnel.

J: Ah oui?

E: Non, non. Si, mais c'est-à-dire, si vous voulez, ça c'est impossible. C'est littéralement impossible. Pour être footballeur professionnel il faut commencer le foot à six ans et être le plus fort de toute mon équipe. Je dis ça pour rigoler, mais c'est impossible, franchement, de devenir footballeur professionnel, impossible. Il faut vraiment une chance, tomber sur les bons... moi j'aurais jamais pu être footballeur professionnel. Pourtant j'ai fait du foot et tout,

pour moi de toute façon le foot se fait en loisir, je me suis jamais dit, oui je veux être footballeur professionnel. Je disais ça pour rigoler parce que c'est quand même le métier qui rapporte le plus... Non mais vraiment plus tard ce que j'aimerais être, je sais pas, j'aimerais quand même garder une part de, j'aimerais toujours être joyeux et m'amuser. Franchement c'est être heureux, c'est ça je trouve. Après, dans n'importe quelles circonstances, il faut que travailler, il faut que tu sois un bon mec, je m'en fous, mais ou moins que j'aie des loisirs et que je puisse continuer à m'amuser quoi. Que je puisse être bien, être heureux.

J: Et tu te vois, je ne sais pas, en ayant des enfants, te marier... ?

E: Je sais pas, franchement je sais pas. Pour l'instant j'ai du mal à m'imaginer avoir un enfant et tout. Je suis encore chez mes parents, je sais pas. Je peux pas encore m'imaginer mon enfant, c'est pas possible. Après oui, forcément j'aimerais bien avoir un fils. Mais bon, tout quand même, tout en pouvant même avoir une vie de famille quand même pouvoir m'amuser quoi. Franchement, j'ai vraiment envie dans ma vie, mon but c'est de m'amuser, de faire des trucs bien. Après il y aura, je sais que dans la vie il y aura des moments pas bien, il faudra que je travaille, il faudra que je vois mes parents se faire enterrer, mais j'ai quand même envie d'avoir des moments avec mes potes, tant qu'ils sont jeunes quoi. Faire des fois des trucs rigolos, des repas...

J: Et au niveau du travail tu, à ton avis c'est quoi un bon travail ? Quelles conditions il doit avoir ?

E: Pour moi, un bon travail sincèrement, ça serait un travail de, avec des horaires convenables, c'est-à-dire, de 8 à 5 heures. Après franchement je m'en fous. Je suis vraiment prêt à faire n'importe quoi. Je voudrais avoir des sous dans la vie. Quitte à faire un truc qui me passionne ça serait parfait, mais je sais très bien que des fois on n'a pas le choix, donc s'il faut que je sois éboueur je serai éboueur, s'il faut que je sois dessinateur de BD, ben j serai dessinateur de BD.

J: Il y a eu quelque chose que tu as laissé tomber ? Je ne sais pas, tu m'as dit que tu voulais être footballeur, mais parfois tu as envie de faire une autre chose ou je ne sais pas, ou tu as laissé tomber après ?

E: J'ai laissé tomber, déjà j'ai laissé tombé mon cursus scolaire, je sais très bien que ça, que j'ai fait une croix dessus, eh... qu'est-ce que j'ai laissé tomber... non, après je pense que, si vous voulez, j'ai jamais été assez, dans quelque chose à fond, pour dire que je l'ai laissé tomber. Je n'ai jamais fait du sport à fond, je joue au foot mais comme je vous ai dit pour le loisir, histoire de se voir avec mes potes et des trucs comme ça.

J: Et le dessin tu l'as laissé tomber ou bien tu penses le faire un jour, je ne sais pas, après, faire quelque chose ?

E: Oui, je pense, je pense que j'ai laissé tomber le dessin. Enfin, d'un point de vue professionnel, oui, je pense. Après c'est sûr que dans le loisir, dessiner mes trucs, je ne sais pas, si on me demande des fois de demander un truc ça serait très bien. Ça me ferait toujours plaisir de dessiner un truc.

J: Tu me dis, d'un point de vue professionnel tu le laisses tomber parce que c'est un peu tard pour le faire ou...

E: Oui, je pense.

J: Il fallait commencer avant ?

E: Oui, entre 15 ans et 18 ans donc, oui.

J: Pour finir... tu m'as déjà dit quelque chose, donc c'est juste si tu veux ajouter quelque chose d'autre... Qu'est-ce que tu penses du système éducatif, du système scolaire français ?

E: Je le trouve mal foutu, je le trouve mal foutu. Après j'ai pas de comparaison avec celui du Chili ou celui de n'importe quel pays du monde, moi, je ne pourrais pas vous dire, mais peut-être, peut-être qu'il se trouve que le système français est un des meilleurs. Mais moi, je trouve qu'il y a des trucs, il y a des trucs trop mal foutus. Je trouve qu'on lance quelqu'un trop tôt dans le travail. Et puis, je sais pas, comme je vous ai dit, le principe du cours c'est qu'un prof pour une bonne vingtaine d'élèves il y a pas vingt profs pour vingt donc, c'est-à-dire, que le prof il ferait son cours et ceux qui ne comprennent pas, ils ne comprendront pas. Après si tu comprends pas tu t'en sortiras jamais dans ta vie. Si tu n'as pas appris qu'en l'an 1800, je sais pas quoi, il y a eu une révolte ouvrière, ben tu sauras jamais de ta vie qu'il y a eu une révolte ouvrière. C'est comme ça, je ne sais si vous voyez ce que je veux dire, c'est come ça.

J: Est-ce qu'il y a des choses qui te semblent injustes? Je ne sais pas, en général du système ou en particulier dans ton expérience quotidienne, parfois des choses qui sont injustes...

E: La discrimination à l'embauche par exemple.

J: A quoi?

E: La discrimination à l'embauche. On n'embauche pas quelqu'un parce qu'il est noir ou parce qu'il s'appelle Karim ou je sais pas quoi. Je trouve ça, je déteste ça, tout ça, tous ces gens qui jugent sur les races ou sur le physique. Il faut connaître quelqu'un, il faut lui parler quoi, c'est pas en le croissant dans la rue ou parce qu'il est noir que... je sais pas, je ne pourrai même pas dire, je sais pas quoi dire, mais je trouve ça vraiment abusé de, tout ce qui est discrimination quoi, tout ce qui est gratuit, voilà, tout ce qui est gratuit. C'est ça.

J: Et à l'école, je dis l'école mais en général, dans tous les niveaux, ça arrive ? On voit de la discrimination par rapport au physique ?

E: Non. Les profs non, ça par contre, ça c'est quand même vachement important d'apprendre aux enfants qu'il n'y a pas de races. Si jamais, je pense que si jamais j'avais un prof raciste qui montre à ses élèves et qui inculque le racisme à ses élèves, ça serait presque un crime contre l'humanité. C'est dégueulasse parce que nous devons tous vivre ensemble, et quelqu'un qui est noir c'est pas parce qu'il est noir qu'il réfléchit pas pareil ou... c'est pareil quoi. Moi je trouve ça vraiment bête, le racisme, l'antisémitisme aussi. C'est horrible quoi, juger sur la religion de quelqu'un, juger sur le physique de quelqu'un, sur la couleur de peau, les origines. Même si on rigole, c'est sûr. Moi, je sais que dans ma classe j'en rigole, on dit, ah c'est un sale noir ! Mais je suis pas raciste, c'est une blague. Franchement, quand on dit, sale blanc, sale noir, on rigole quoi. C'est pas méchant.

J: Mais par exemple à l'école en général, dans ma vie scolaire il y a des choses qui te semblent injustes ou dans ton parcours scolaire, en général?

E: Non, franchement, non. De toute façon le seul truc qui est injuste dans la vie mais qu'on ne pourra jamais changer c'est qu'il y en a qui naissent riches et il y en a qui naissent pauvres.

Moi, je sais que si mes parents étaient riches ma vie, elle serait beaucoup plus facile. Quand on est riches, c'est beaucoup plus facile quoi. Tu es riche et tu, si tu ne travailles pas à l'école tu pourras rien avoir fait dans ta vie ben tes parents te donneront quand même des sous, vous voyez ce que je veux dire. Quand tu es riche, tu as de la chance quoi. C'est ça qui est injuste, le reste c'est pas... Dans le système scolaire, l'avantage de ce système c'est que par contre, on est tous jugés, on est tous considérés égaux. Que tu sois riche, que tu sois petit, que tu sois grand, tu seras un élève comme les autres, et ça c'est bien. C'est bien je trouve. Après c'est, ce qui est mal interprété c'est la personnalité des élèves, je trouve.

J: La quoi ?

E: La personnalité des élèves. On prend pas trop en compte la personnalité des élèves.

J: Tu penses qu'il faudrait considérer un peu plus les différences entre les personnalités ?

E: Oui, entres personnalités, oui. Oui, parce que je pense que c'est la vie, on est tous différents donc, on est tous différents et en même temps on est tous pareils donc il faut quand même, je sais pas. Je sais que moi, par exemple, si j'étais prof, un élève en cours de sport par exemple, un élève qui veut pas courir je ne vais pas le forcer à courir. Ne cours pas, c'est pas grave. Alors que, il faut absolument, dans le système il faut absolument qu'on soit des moutons, qu'on fasse tous la même vitesse que le premier, on est classés tous. Je trouve ça horrible de classer ; tu es le premier de la classe, tu es deuxième de la classe, tu es dernier de la classe. On est qui pour être classés. Par exemple, pareil quand on est « exclu » du lycée, le mot « exclu », c'est horrible comme mot parce que l'exclusion, au sens propre, c'est le rejet, en gros, on t'aime pas quoi. Dégage, tu es pas dans le moule, dégage. L'exclusion c'est ça, c'est un mot vachement fort pour un élève de cinquième qui est exclu, quelqu'un de cinquième qui est « exclu » je trouve ça choquant, exclu. Il y a renvoyé, renvoyé du lycée. Vraiment il est exclu. Des trucs comme ça, c'est bidon mais moi, je trouve ça vachement important.

J: Par exemple, quand on n'est pas trop, dans ton cas, tu n'étais pas trop scolaire, tu n'aimais pas trop le système, la structure, tu penses que le système n'est pas très, ne respecte pas... on peut se sentir à l'écart ou maltraité quand on n'aime pas trop l'école ?

E: Oui, à l'écart. Maltraité non, mais à l'écart oui. Parce que voilà, pour eux tu es différent, tu n'es pas dans le moule. Si tu n'entres pas dans le moule pour eux c'est...

J: Ils n'essaient pas de t'accueillir, de t'intégrer.

E: Après ça dépend des établissements et des professeurs quoi. Si vous voulez, le collège de Albert Camus n'est pas le meilleur collège qu'on puisse avoir, mais le Lycée Manet, ce lycée là n'est pas le meilleur non plus. Je trouve que c'est pas, c'est pas des collèges et des lycées assez basés sur... si vous voulez c'est... on est tous des moutons quoi.

J: Et tu trouves qu'il y a des différences entre les lycées ici en France? Il y a des lycées qui sont très prestigieux, d'autres...

E: Oui voilà, partout. Si vous voulez ça se passe, c'est un peu caricatural, mais ça se passe comme ça quoi. Les étrangers, les fils d'immigrés sont dans ce lycée, si vous voulez, tous ceux qui sont modestes, voilà, pas forcément immigrés ou des étrangers mais tous ceux qui sont modestes en tout cas. Après tous ceux qui sont riches sont à Bordeaux dans des écoles où ils vont tous finir médecins ou ingénieurs, alors que nous on va finir conducteur ou pilote de

ligne je sais pas quoi ou plombier quoi. C'est pas tout à fait, moi je trouve ça pas tout à fait juste. Voilà, c'est tout.

J: On reçoit pas tous les mêmes... Au Chili c'est un peu pareil en fait, sauf que là-bas il faut payer, il faut payer très, très cher pour être dans un lycée qui va te conduire à devenir médecin, par exemple, il faut payer depuis la maternelle et c'est assez cher.

E: Oui, ça aussi c'est injuste.

J: En fait si tu n'a pas d'argent c'est très difficile, tu as beaucoup moins de chances de faire des études.

E: Tu n'es pas né riche, tu peux pas devenir médecin, en gros.

J: Est-ce que tu trouves injuste que certains élèves réussissent et d'autres échouent à l'école ?

E: Ben c'est pas injuste qu'ils réussissent mais c'est injuste qu'ils n'y arrivent pas, qu'ils réussissent pas. C'est ça qui est injuste. Franchement, j'aimerais, je crois qu'il serait mieux qu'on puisse tous réussir d'une manière ou d'une autre. C'est ça le truc, qu'on puisse tous réussir. Quelqu'un qui est en échec scolaire ne pas le laisser en échec scolaire, le sortir de son échec scolaire, faire tout pour le faire sortir quoi, le motiver, lui trouver quelque chose qui puisse l'intéresser, qui puisse le botter je sais pas, n'importe quoi. Le booster quoi, ne pas le laisser dans sa merde entre guillemets.

J: Et pour toi, c'est juste ou injuste qu'une personne, d'abord je ne sais pas si c'est vrai, mais si on fait des études plus prestigieuses ici en France, on a après plus de chances d'avoir un bon métier, un bon travail, de gagner plus...

E: Oui.

J: Oui, ça marche ici ?

E: Oui, forcément. Ici c'est logique. On est tous formatés comme ça. C'est-à-dire qu'on arrive à l'école, et on te dit : si tu travailles bien à l'école, tu seras bien payé plus tard. Si toi, tu dis : « moi, je m'en fous de travailler à l'école », ben, tu seras pas bien payé plus tard.

J: Et tu trouves que ça c'est normal ou c'est injuste?

E: C'est-à-dire, dans l'air du temps c'est normal, mais ça aurait été mieux que ce ne soit pas normal quoi.

J: Pour toi c'est juste ou injuste qu'un cadre ou, je ne sais pas, un ingénieur ou quelqu'un qui a un poste comme ça, gagne plus d'argent qu'un ouvrier, par exemple.

E: Non, c'est pas... Pareil, c'est pas juste mais c'est la vie quoi. Voilà. De toute façon, le plus important c'est, le truc autour de quoi tout est basé c'est l'argent. C'est-à-dire, qu'avec l'argent tu peux tout faire et que sans argent tu peux rien faire. Si tu n'as pas d'argent tu finis dans la rue et tu dors par terre et après voilà, va te trouver un travail quoi quand t'es clodo. Alors que si tu es riche, quand tu nais riche dans une grande maison, dans une villa, ça va être beaucoup plus facile pour toi de trouver un travail quoi. Si tu t'appelles Jean-Charles ça va être beaucoup plus facile que si tu t'appelles Mohamed. Des trucs comme ça, c'est ça l'injustice, le racisme. Mais franchement en France ça va, il y a pas de gros problèmes de

racisme, mais il y a quand même des trucs qui sont pas bien. Par exemple, l'autre fois je regardais la télé et il y avait l'affiche politique du FN, le FN c'est le Front national.

J: Oui, oui, je le connais.

E: Donc, c'est extrême droite. Donc là c'était une image de la France avec un drapeau de l'Algérie dessus, avec comme transpercé par des pics. Et il y avait marqué : « Mort à l'islamisme ». J'ai trouvé ça mais horrible, j'ai trouvé ça horrible. Où est-ce qu'on est ? On est au Moyen Âge ou quoi ? J'étais cloué.

J: En plus c'est très direct. Moi aussi j'étais étonnée quand j'ai vu un truc, tu sais, pour se renseigner quand les gens vont voter, avant de voter. C'était une note d'information et là c'étais vraiment explicite. Pour finir, qu'est-ce qui te fait peur de l'avenir?

E: D'être triste. Tant que je suis heureux, ma vie elle sera bien. Même si, même si je suis heureux, y'aura peut-être que moi qui trouve que ma situation est heureuse mais tant que moi je suis heureux, ça sera bien. Oui, j'ai peur, j'ai peur de pas avoir du travail, de pas avoir d'argent, d'être pas présent pour mes parents plus tard pour leur retraite, des trucs comme ça j'ai peur. Comme tout le monde. J'ai peur de l'avenir, mais bon, c'est normal, faut pas être insouciant.

J: Et aujourd'hui tu es content ?

E: Je suis dans le doute, dans le doute. Abstrait un peu, voilà parce que je suis content avec mes amis, ma famille, mes parents, je suis heureux, mais le seul truc qui n'est pas bien c'est l'école quoi. A part l'école, franchement dans la vie, tout se passe bien. C'est-à-dire que je suis heureux.

Table des figures

FIGURE N°1 : ÉVOLUTION DU TAUX D'ACCÈS AU BACCALAURÉAT D'UNE CLASSE D'ÂGE SELON LA SÉRIE. FRANCE (1980-2012)	46
FIGURE N°2 : CROISSANCE DE L'EFFECTIF DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR ENTRE 1990 ET 2011. CHILI.	59
FIGURE N°3 : ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PÉRIODE 1990-2011, CHILI.	60
FIGURE N°4 : DÉPENSES ANNUELLES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT, TOUS SERVICES CONFONDUS. OCDE, FRANCE ET CHILI (ANNÉE 2010, 2011)	61
FIGURE N°5 : RÉPARTITION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 25 À 64 ANS, SELON LE NIVEAU DE FORMATION LE PLUS ÉLEVÉ ATTEINT. CHILI, FRANCE ET OCDE (2010).	62
FIGURE N°6 : TAUX DE SCOLARISATION, SELON L'ÂGE, CHILI, FRANCE ET OCDE (2011).	63
FIGURE N°7 : INFLUENCE DU MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE L'ÉLÈVE SUR LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DANS LES PAYS DE L'OCDE (« INTENSITÉ DU GRADIENT »), PISA, 2009.	64
FIGURE N°8 : PROFIL SOCIO-ÉCONOMIQUE DE CHAQUE TYPE D'ÉTABLISSEMENT D'APRÈS SIMCE 2012, NIVEAU 2 ^{ÈME} ANNÉE DU SECONDAIRE	73
FIGURE N°9 : PART RELATIVE DES DÉPENSES PUBLIQUES ET PRIVÉES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT (%), CHILI, FRANCE, OCDE, ANNÉE 2009-2010.	76
FIGURE N°10 : NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT OÙ L'ENSEIGNANT TRAVAILLE SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT OÙ IL A FAIT SES ÉTUDES SECONDAIRES, CHILI.	86
FIGURE N°11 : POURCENTAGE D'ÉLÈVES À LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (8° BÁSICO) PRÉSENTANT UN NIVEAU « INITIAL » D'APPRENTISSAGES EN LECTURE ET MATHÉMATIQUES SELON LE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE (SIMCE, 2011)	95
FIGURE N°12 : POURCENTAGE D'ÉLÈVES EN SITUATION DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE SELON LE NIVEAU DE REVENUS DU FOYER, CHILI 2011.	97
FIGURE N°13 : SALAIRE MOYEN ET MÉDIAN NET PAR MOIS SELON LE NIVEAU D'ÉTUDES, CHILI	100
FIGURE N°14 : CONDITIONS DE TRAVAIL SELON LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 12 ANS ET PLUS QUI NE FRÉQUENTE PAS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT, CHILI	101
FIGURE N°15 : REVENU MOYEN QUATRE ANS APRÈS L'OBTENTION DU DIPLÔME TERTIAIRE SELON LE TYPE D'INSTITUTION ET LE NIVEAU DE REVENU, CHILI	103
FIGURE N°16 : STRUCTURE DU FINANCEMENT INITIAL EN FRANCE, ANNÉE 2011 (EN %, FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)	120
FIGURE N°17 : POURCENTAGE D'ÉLÈVES MAÎTRISANT LES COMPÉTENCES DU SOCLE COMMUN EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES, EN CM2 ET EN TROISIÈME.	133
FIGURE N°18 : ÉCARTS DE SCORE INTER-CENTILES SUR L'ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, CHILI, OCDE, FRANCE. PISA 2009.	135
FIGURE N°19 : TAUX D'ACCÈS EN PREMIÈRE SCIENTIFIQUE PAR NIVEAU DE PERFORMANCE EN SIXIÈME ET CAPITAL SCOLAIRE DES PARENTS (FRANCE, PANEL ENTRÉ EN SIXIÈME EN 1995)	138
FIGURE N°20 : OBTENTION D'UN DIPLÔME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET NIVEAU DU DIPLÔME SELON LA SÉRIE DU BACCALAURÉAT, PANEL 1995 (FRANCE MÉTROPOLITAINE, PUBLIC + PRIVÉ)	139
FIGURE N°21 : PROPORTION D'ÉTUDIANTS D'ORIGINE SOCIALE FAVORISÉE ET DÉFAVORISÉE DANS LES PRINCIPALES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM, 2012-2013).	141
FIGURE N°22 : SALAIRE MENSUEL NET MÉDIAN SELON LE DIPLÔME OBTENU, FRANCE (ANNÉE 2012).	142
FIGURE N°23 : STATUTS D'EMPLOI ET TYPE DE CONTRAT SELON LE DIPLÔME ET LA DURÉE DEPUIS LA SORTIE DE LA FORMATION INITIALE ALLANT DE UN À 4 ANS, EN FRANCE, 2012	144
FIGURE N°24 : PERCEPTION DE LA RELATION PROFESSEUR-ÉLÈVE EXPRIMÉE PAR LES JEUNES DE 15 ANS, SELON PISA 2009. OCDE, CHILI, FRANCE.	202
FIGURE N°25 : MODES DE PRODUCTION DES INÉGALITÉS, CULTURES SCOLAIRES, EXPÉRIENCES DE L'INÉGALITÉ	204
FIGURE N°26 : FIGURES DE L'INTÉGRATION/ADHÉSION À L'ÉCOLE	212
FIGURE N°27 : DIMENSIONS DES PARCOURS SCOLAIRES VÉCUS AU CHILI ET EN FRANCE	265
FIGURE N°28 : ATTITUDES ENVERS LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE, D'APRÈS L'ENQUÊTE PISA 2012	354
FIGURE N°29 : LOGIQUES D'ACTION ET FIGURES DU PROJET D'AVENIR	355
FIGURE N°30 : LES CONFIGURATIONS DES SENTIMENTS D'INJUSTICE AU CHILI ET EN FRANCE	374
FIGURE N°31 : MODÈLE GÉNÉRAL DES RAPPORTS ENTRE LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET LES EXPÉRIENCES DE L'INÉGALITÉ.	426

Table des tableaux

TABEAU N°1 : FRAIS DE SCOLARITÉ DU « FINANCEMENT PARTAGÉ » ET REVENUS DES MÉNAGES AU CHILI	80
TABEAU N°2 : CARACTÉRISATION DE LA SÉLECTIVITÉ ACADÉMIQUE DES ENSEIGNANTS CHILIENS SELON L'ÉTABLISSEMENT OÙ ILS TRAVAILLENT	85
TABEAU N°3 : CHILI : INÉGALITÉ DES PERFORMANCES SCOLAIRES (SIMCE ET PISA) SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT.	88
TABEAU N°4 : RÉSULTATS ÉVALUATION SIMCE LECTURE ET MATHÉMATIQUES, 8° BÁSICO (13 ANS), 2013	91
TABEAU N°5 : INDICATEURS DES INÉGALITÉS INTRA-ÉTABLISSEMENT ET INTER-ÉTABLISSEMENTS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHILIEN À PARTIR DE PISA 2009	94
TABEAU N°6 : INDICATEURS DE SÉGRÉGATION SOCIALE DANS LES COLLÈGES DE DIX VILLES FRANÇAISES	118
TABEAU N°7 : SITUATION PROFESSIONNELLE EN 2010 DES JEUNES SORTIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN 2007 POUR LES NIVEAUX BAC+2 ET BAC +3. FRANCE.	147
TABEAU N°8 : SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES MODES DE PRODUCTION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET SCOLAIRE-CULTUREL DES INÉGALITÉS.	152
TABEAU N°9 : CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS AU CHILI ET EN FRANCE	161
TABEAU N°10 : SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ÉLÈVES DE L'ÉCHANTILLON	210
TABEAU N°11 : LES SYSTÈMES SCOLAIRES ET L'ADHÉSION DE L'ACTEUR	211
TABEAU N°12 : SYNTHÈSE DES INÉGALITÉS DES PARCOURS SCOLAIRES SUBJECTIFS AU CHILI ET EN FRANCE	310
TABEAU N°13 : LE NIVEAU D'ÉTUDES MINIMUM SELON UN ÉLÈVE CHILIEN ET UNE ÉLÈVE FRANÇAISE	325
TABEAU N°14 : ATTENTES ENVERS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : ÉLÈVES CHILIENS DE TERMINALE.	326
TABEAU N°15 : PROJETS D'ÉTUDES DE L'ENSEMBLE DES ENFANTS SCOLARISÉS EN 2002 EN FRANCE	327
TABEAU N°16 : INDICATEURS MACROÉCONOMIQUES DU CHILI ET DE LA FRANCE, SELON L'OCDE	346
TABEAU N°17 : L'ÉGALITÉ DES CHANCES INSCRITE DANS LES LOIS AU CHILI ET EN FRANCE	375